

## Tilburg University

### Taaltalent in ontwikkeling

Narain, Claudette Maria Goretti Malti

*Publication date:*  
1995

*Document Version*  
Publisher's PDF, also known as Version of record

[Link to publication in Tilburg University Research Portal](#)

*Citation for published version (APA):*  
Narain, C. M. G. M. (1995). *Taaltalent in ontwikkeling: Een studie naar het Papiamentu en het Nederlands in de kleuterperiode op Curacao en in Nederland*. [Tilburg University]. Tilburg University Press.

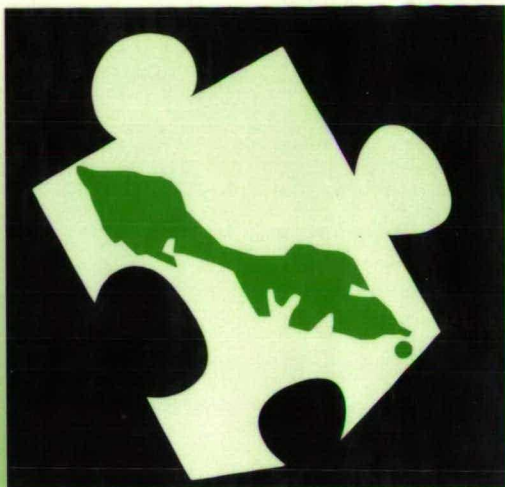
#### General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

#### Take down policy

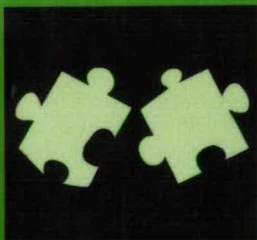
If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.



# Taaltalent in ontwikkeling

*Een studie naar het Papiamentu en het Nederlands  
in de kleuterperiode op Curaçao en in Nederland*

Goretti Narain





## Taaltalent in ontwikkeling



# TAALTALENT IN ONTWIKKELING

Een studie naar het Papiamentu en het Nederlands  
in de kleuterperiode  
op Curaçao en in Nederland

Proefschrift

ter verkrijging van de graad van doctor  
aan de Katholieke Universiteit Brabant,  
op gezag van de rector magnificus, prof.dr. L.F.W. de Klerk,  
in het openbaar te verdedigen  
ten overstaan van een  
door het college van dekanen aangewezen commissie  
in de aula van de Universiteit  
op dinsdag 21 november 1995 om 16.15 uur

door

Claudette Maria Goretti Malti Narain

geboren op 18 augustus 1950 op Curaçao

Promotores: Prof. dr. G. Extra  
Prof. dr. L. Verhoeven



© 1995 Tilburg University Press  
isbn 90-361-9955-7

Behoudens ingeval beperkingen door de wet van toepassing zijn, en onder gehoudenheid aan de gestelde voorwaarden te voldoen, mag zonder schriftelijke toestemming van de uitgever niets uit deze uitgave worden veeelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of anderszins, hetgeen ook van toepassing is op de gehele of gedeeltelijke bewerking.

## VOORWOORD

In dit proefschrift wordt verslag gedaan van een onderzoek naar de ontwikkeling van tweetaligheid bij Papiamentutalige kleuters op Curaçao en in Nederland. Het onderzoek op Curaçao vond plaats in het kader van een samenwerking tussen de Katholieke Universiteit Brabant en de Sede di Papiamentu op Curaçao en werd mogelijk gemaakt dankzij een financiële bijdrage van het KabNA. Het onderzoek in Nederland vormde een onderdeel van een longitudinaal onderzoek naar de ontwikkeling van vroege tweetaligheid bij Turkse, Marokkaanse en Antilliaanse kleuters in Nederland en werd door de Katholieke Universiteit Brabant uitgevoerd in opdracht van de stichting SVO.

Mijn promotoren Guus Extra en Ludo Verhoeven zijn degenen geweest die reeds in een vroeg stadium van het onderzoek mij enthousiast probeerden te maken voor het idee om een proefschrift te schrijven. Dankzij hun aanhoudende vertrouwen in de haalbaarheid daarvan overwon ik mijn aanvankelijke aarzeling. Die had vooral te maken had met mijn plannen om terug te keren naar Curaçao. Ik ben hen beiden bijzonder erkentelijk voor die vasthoudendheid. Van Ludo Verhoeven ging een stimulerende begeleiding uit, terwijl Guus Extra's kritische begeleiding mij dwong tot verdere verscherping van gedachten en analyses.

Er zijn zoveel mensen betrokken bij het proces dat uiteindelijk resulteert in een proefschrift dat het een vrijwel onmogelijke opgave lijkt om verder allen te bedanken die op de een of andere wijze waren betrokken bij dat proces. In de eerste plaats zijn dat uiteraard al de leerlingen op Curaçao en in Nederland die jarenlang met groot enthousiasme deelnamen aan het onderzoek. Daardoor bleef het onderzoek ook leuk. Hun leerkrachten, schoolhoofden en schoolbesturen maakten de deelname mogelijk, terwijl hun ouders bijzonder welwillend alle nodige achtergrondinformatie verstrekten. Vele toetsassistenten hebben al die jaren geholpen bij de dataverzameling. In het bijzonder wil ik hier noemen Cheraldine Osepa en Omayra Leeftang die op Curaçao soms onder minder ideale onderzoeksomstandigheden de toetsafname toch steeds binnen de geplande tijd wisten af te ronden. De kennis en vaardigheid van George Goede op het gebied van computers en computerprogramma's bleken van onschatbare waarde in de finale fase van het proces. Carina Leañez verzorgde met enthousiaste betrokkenheid het omslagontwerp en assisteerde bij de lay-out. Maarten koch hielp mee de laatste hand te leggen aan de opmaak van het manuscript. Bij Leslie Monsanto kon ik altijd terecht voor praktische oplossingen van problemen van allerlei aard, terwijl collega's op Curaçao en ex-collega's in Tilburg graag gevraagd en ongevraagd advies gaven. Tenslotte is er nog een groep van naaste familie en dierbare vrienden van wie ik vooral in moeilijke tijden enorme steun heb ondervonden. Zonder hen zou het mij nooit zijn gelukt. Aan allen een hartgrondig: masha masha danki.

Dit proefschrift draag ik op aan twee mensen die op een voor mij indringende wijze hebben aangetoond hoe levenslust kan dienen als bron van doorzettingsvermogen: mijn moeder en mijn dochter.

# INHOUDSOPGAVE

<b>DEEL I: ACHTERGROND</b>	<b>1</b>
1. Inleiding	3
2. Ontwikkeling van tweetaligheid	7
2.1 Eerste-, tweede- en vreemde-taalontwikkeling	7
2.1.1 Eerste taal	7
2.1.2 Tweede taal	8
2.1.3 Vreemde taal	8
2.2 Typologie van tweetaligheid	9
2.3 Patronen van tweetaligheid	11
2.4 Tweetaligheid en cognitieve ontwikkeling	13
2.5 Tweetaligheid en metalinguïstisch bewustzijn	14
2.6 Determinanten van tweetaligheid	15
2.7 Conclusie	16
3. Tweetaligheid op de Antillen en in Nederland	18
3.1 Taalsituatie op de Antillen	18
3.1.1 Sprekersaantallen	18
3.1.2 Functie van Papiamentu, Engels en Nederlands	21
3.1.3 Status en prestige van het Papiamentu, Engels en Nederlands	23
3.1.4 Taalonderwijs en -onderzoek op Curaçao	24
3.2 Taalsituatie in Nederland	25
3.3 Conclusies	27
<b>DEEL II: ONDERZOEK NAAR DE ONTWIKKELING VAN TWEETALIGHEID BIJ KLEUTERS</b>	<b>29</b>
4. Opzet van het onderzoek op Curaçao en in Nederland	31
4.1 Vraagstelling	31
4.2 Informanten op Curaçao	32
4.2.1 Steekproeftrekking	32
4.2.2 Profiel van de informanten op Curaçao	35
4.2.3 Kleuteronderwijs op Curaçao	35
4.3 Informanten in Nederland	36
4.3.1 Steekproeftrekking	36
4.3.2 Profiel van de informanten in Nederland	37



5. Data-verzameling en data-analyse	39
5.1 Meten van tweetaligheid	39
5.1.1 Uitgangspunten	39
5.1.2 Fonologische vaardigheden	40
5.1.3 Lexicale vaardigheden	45
5.1.4 Grammaticale vaardigheden	52
5.1.5 Tekstuele vaardigheden	55
5.1.6 Betrouwbaarheid en validiteit	56
5.2 Het meten van metalinguïstische vaardigheden	60
5.2.1 Analyse in fonemen	60
5.2.2 Analyse in woorden	61
5.2.3 Synthese van klanken	61
5.2.4 Rijm	61
5.2.5 Objectivatie	61
5.2.6 Samenhang tussen de toetsonderdelen	61
5.3 Achtergrondvariabelen	62
5.3.1 Het meten van leerlingkenmerken	62
5.3.2 Het meten van omgevingskenmerken	63
5.3.3 Het meten van institutionele opvang	64
5.4 Data-analyse	64
<b>DEEL III: ONTWIKKELING VAN TAALVAARDIGHEID OP CURAÇAO</b>	<b>67</b>
6. Ontwikkeling van Papiamentu en Nederlands op Curaçao	69
6.1 Klankmanipulatie	69
6.1.1 Kwantitatieve analyse	69
6.1.2 Kwalitatieve analyse	71
6.2 Cognitieve begrippen	75
6.2.1 Kwantitatieve analyse	75
6.2.2 Kwalitatieve analyse	79
6.3 Woordenschat	93
6.4 Grammaticale aspecten	97
6.4.1 Kwantitatieve analyse	97
6.4.2 Kwalitatieve analyse	99
6.5 Tekstbegrip	103
6.6 Conclusies	105

7. Tweetaligheid en cognitieve ontwikkeling op Curaçao	109
7.1 Samenhang tussen cognitieve begrippen	109
7.2 Dimensionaliteit van taalvaardigheid	111
7.3 Samenhang en afhankelijkheden tussen Papiamentu en Nederlands	112
7.3.1 Samenhang tussen de talen	112
7.3.2 Afhankelijkheid tussen de talen	114
7.4 Tweetaligheid en metalinguïstisch bewustzijn	116
7.4.1 Resultaten op de metalinguïstische toetsen	116
7.4.2 Metalinguïstisch bewustzijn en taalvaardigheid	117
7.5 Conclusies	120
8. Determinanten van taalontwikkeling op Curaçao	122
8.1 Leerlingenkenmerken	122
8.1.1 Descriptieve analyse van leerlingenkenmerken	122
8.1.2 Samenhang tussen leerlingenkenmerken	124
8.2 Omgevingskenmerken	126
8.2.1 Descriptieve analyse van gezinskenmerken	127
8.2.2 Omgevingstaal	135
8.3 Kenmerken van institutionele opvang	136
8.4 Determinanten en predictoren van tweetaligheid	138
8.4.1 Determinanten	138
8.4.2 Predictoren	141
8.5 Conclusies	143
<b>DEEL IV: ONTWIKKELING VAN TAALVAARDIGHEID IN NEDERLAND</b>	<b>145</b>
9. Ontwikkeling van Papiamentu en Nederlands in Nederland	147
9.1 Klankmanipulatie	147
9.1.1 Kwantitatieve analyse	147
9.1.2 Kwalitatieve analyse	151
9.2 Cognitieve begrippen	155
9.2.1 Kwantitatieve analyse	155
9.2.2 Kwalitatieve analyse	161
9.3 Woordenschat	173
9.4 Grammaticale aspecten	179
9.4.1 Kwantitatieve analyse	179
9.4.2 Kwalitatieve analyse	183
9.5 Tekstbegrip	187
9.6 Conclusies	190

10. Tweektaligheid en cognitieve ontwikkeling in Nederland	194
10.1 Samenhang tussen cognitieve begrippen	194
10.2 Dimensionaliteit van taalvaardigheid	195
10.3 Samenhang en afhankelijkheden tussen Papiamentu en Nederlands	197
10.3.1 Samenhang tussen de talen	197
10.3.2 Afhankelijkheid tussen de talen	199
10.4 Tweektaligheid en metalinguïstisch bewustzijn	200
10.4.1 Resultaten op de metalinguïstische toetsen	200
10.4.2 Metalinguïstisch bewustzijn en taalvaardigheid	201
10.5 Conclusies	204
11. Determinanten van taalontwikkeling in Nederland	206
11.1 Leerlingenkenmerken	206
11.1.1 Descriptieve analyse van leerlingenkenmerken	206
11.1.2 Samenhang tussen leerlingenkenmerken	207
11.2 Omgevingskenmerken	210
11.2.1 Descriptieve analyse van gezinskenmerken	210
11.2.2 Omgevingstaal	212
11.2.3 Kenmerken van institutionele opvang	216
11.3 Determinanten van tweektaligheid	218
11.4 Conclusies	221
<b>DEEL V: CONCLUSIES</b>	<b>223</b>
12. Conclusies en discussie	225
12.1 Ontwikkeling van Papiamentu en Nederlands op Curaçao	225
12.2 Ontwikkeling van Papiamentu en Nederlands in Nederland	227
12.3 Een vergelijkend perspectief	228
12.4 Cognitieve ontwikkeling en patronen van tweektaligheid	229
12.5 Determinanten van tweektaligheid	230
12.6 Implicaties voor het onderwijs	231
Summary	233
Literatuurlijst	241

**BIJLAGEN****251**

Bijlage 1	Tweetalige toets voor kleuters	253
	1.1 Papiamentu versie	253
	1.2 Nederlandse versie	260
Bijlage 2	Metalinguïstische toets	267
	2.1 Papiamentu versie	267
	2.2 Nederlandse versie	268
Bijlage 3	Operationalisering van achtergrondvariabelen	270
	3.1 Operationalisering op Curaçao	270
	3.2 Operationalisering in Nederland	273
Bijlage 4	Foneembeschrijving van het Papiamentu	277



# Deel I

---

## ACHTERGROND

### 1. Inleiding

### 2. Ontwikkeling van tweetaligheid

- 2.1 Eerste-, tweede- en vreemde-taalontwikkeling
- 2.2 Typologie van tweetaligheid
- 2.3 Patronen van tweetaligheid
- 2.4 Tweetaligheid en cognitieve ontwikkeling
- 2.5 Tweetaligheid en metalinguïstisch bewustzijn
- 2.6 Determinanten van tweetaligheid
- 2.7 Conclusie

### 3. Tweetaligheid op de Antillen en in Nederland

- 3.1 Taalsituatie op de Antillen
- 3.2 Taalsituatie in Nederland
- 3.3 Conclusies



## **HOOFDSTUK 1: INLEIDING**

Het verschijnsel tweetaligheid is in de afgelopen decennia vanuit verschillende perspectieven onderzocht en beschreven. Het inzicht dat daardoor ontstond in taalleerprocessen, heeft de aandacht voor de diverse aspecten van tweetaligheid doen toenemen. De meeste van deze studies zijn gericht op minderheidsgroepen die een tweede taal leren in een omgeving waarin die taal de voertaal is. Er zijn nog weinig studies verricht naar tweetalige ontwikkeling in ex-koloniale gemeenschappen waarin de taal van het voormalige moederland een officiële positie inneemt, tegenover de inheemse meerderheidstalen waarvan het gebruik vaak beperkt blijft tot informele situaties. Een dergelijke taalsituatie is te vinden op de Nederlandse Antillen waar het Nederlands op historische gronden de bestuurs- en onderwijstaal is, terwijl de creooltalen Papiamentu en het Engels van de Bovenwinden de meerderheidstalen zijn die ook in officiële domeinen worden gebruikt op respectievelijk de Benedenwindse en Bovenwindse eilanden. De meeste kinderen komen pas op school voor het eerst in contact met het Nederlands en in de meeste gevallen blijft dat contact ook beperkt tot de instructie van de leerkracht op school. Met leeftijdgenoten wordt binnen en buiten de school in de eigen taal gecommuniceerd. De ontwikkeling van tweetaligheid door het leren van het Nederlands naast de moedertaal heeft in deze context primair ten doel het kunnen volgen van Nederlandstalig onderwijs.

Taalverwervingsonderzoek heeft op de Nederlandse Antillen tot nu toe weinig aandacht gehad. Naast het linguïstische belang van dergelijk onderzoek dat gegevens oplevert over de structuur en het tempo van het leren van een creooltaal als moedertaal en een tweede taal zijn gegevens over het taalleerproces ook voor het onderwijs op de Antillen van belang. Op grond van een groot aantal adviezen is op Curaçao het plan geformuleerd om de volledig Nederlandstalige lagere school om te zetten in een nieuwe basisschool waarin het Papiamentu als primaire instructietaal en het Nederlands als vreemde taal moet gaan functioneren (Technische Werkgroep 1993). Naast de invoering van het Papiamentu als instructietaal op de basisschool wordt tevens de behoefte gevoeld aan verbetering van het onderwijs Nederlands, om een soepele doorstroming naar het vooralsnog Nederlandstalige voortgezet onderwijs te garanderen. In dit proces zijn onderzoekgegevens over tweetaligheid in het onderwijs onontbeerlijk (Appel & Verhoeven 1991). Een belangrijke vraag is immers hoe leerlingen in deze context het beste kunnen worden opgevangen en begeleid, gezien de complexe taalsituatie. Om op een dergelijke onderwijsleercontext beter zicht te krijgen zijn longitudinale data nodig die de individuele variatie in aard en mate van tweetalige ontwikkeling in de onderbouwperiode van het onderwijs blootleggen en verklaren. Het is verder van belang een beeld te krijgen van de sociolinguïstische en onderwijskundige variabelen die het tempo van taalontwikkeling van kinderen mede bepalen. Bovendien kunnen dergelijke gegevens belang-rijke bouwstenen aanleveren voor een taalbeleid van de overheid op langere termijn.

Antillianen die naar Nederland emigreren komen terecht in een taalsituatie waarin, evenals dat het geval is op de Nederlandse Antillen, de eigen talen (het Papiamentu en

het Engels) en het Nederlands een rol spelen. De positie van die talen is echter in de Nederlandse context geheel verschillend. De eigen talen functioneren dan slechts als minderheidstalen binnen de eigen etnische groep, terwijl het Nederlands er als meerderheidstaal wordt gebruikt in de interactie met autochtone en overige allochtone groepen. Het leren en gebruiken van het Nederlands als tweede taal van Antillianen in Nederland wordt sterk bepaald door de Nederlandstalige omgeving (Narain 1991).

Hoewel er in Nederland een sterke groei is waar te nemen van onderzoek naar taalontwikkeling van kinderen uit etnische minderheden (Extra & Vallen 1988), wordt in de meeste studies vooral aandacht besteed aan de ontwikkeling van het Nederlands als tweede taal. Studies over verwerving en gebruik van etnische groepstalen zijn nog schaars. Volgens Extra & Verhoeven (1993) moet dat mede worden toegeschreven aan onbekendheid met psycholinguïstische en sociolinguïstische onderzoeksmethoden van experts in deze talen die zich veelal bezig houden met historisch georiënteerd taalonderzoek. De min of meer eenzijdige belangstelling voor tweede-taalverwerving in Europa komt overeen met veel Amerikaanse publikaties over tweetaligheid die zich voornamelijk concentreren op de verwerving van het Engels als tweede taal door minderheidsgroepen.

Recentelijk is in Nederland een aantal publikaties verschenen waarin aandacht wordt geschonken aan de moedertalen van de grootste Mediterrane minderheidsgroepen in Nederland: Marokkanen en Turken (De Ruiter 1989; Nortier 1989; Boeschoten 1990; Schaufeli 1991; Verhoeven 1991; Aarssen e.a. 1992; Aarts 1994).

Naar de taalverwerving van Antillianen in Nederland is nog relatief weinig onderzoek gedaan. In het geringe aantal studies naar de Antilliaanse taalsituatie treedt bovendien onduidelijkheid op, omdat Antillianen en Surinamers vaak onder één noemer worden gebracht. Waarschijnlijk moet een verklaring hiervan gezocht worden in het feit dat beide groepen afkomstig zijn uit voormalige Nederlandse koloniën en dat het Nederlands voor zowel Surinamers als Antillianen in het land van herkomst een belangrijke status heeft. De diversiteit in taalachtergrond wordt hier echter volkomen genegeerd. Langen en Vierke (1992) groeperen in hun analyses van de data van de landelijke evaluatie van het Onderwijsvoorrrangsbeleid Antillianen, Surinamers en Molukkers samen tot één doelgroep. Ook Driessen (1990) rapporteert over de Antillianen en Surinamers als één groep in zijn onderzoek naar de rol van sociaal-economische en culturele factoren in de onderwijspositie van allochtone leerlingen in Nederland. Boogaard e.a. (1990) onderzochten de Nederlandse taalvaardigheid van allochtone kleuters, waaronder Antilliaanse, en melden dat Surinaamse en Antilliaanse kinderen met name op het gebied van de Nederlandse woordenschat achterblijven bij het ontwikkelingsniveau van hun van huis uit Nederlandstalige leeftijdgenoten. Tot eenzelfde conclusie komen Kook en Vedder (1989) die in hun onderzoeksverslag een onderscheid maken tussen Antillianen en Surinamers. Surinaamse kinderen blijken op taalvaardigheidstoetsen Nederlands hoger te scoren dan Antilliaanse en Arubaanse leeftijdgenoten.

Het onderzoek van Kook (1994) is een van de weinig studies in Nederland waarin de eigen taal van Antillianen de aandacht krijgt. Kook betrok het Papiamentu in haar onderzoek naar het leren lezen en schrijven van Antilliaanse kinderen in Nederland.



Het leren spellen is volgens haar een vaardigheid die niet persé in de eigen taal moet worden geleerd. Op grond van haar bevindingen pleit zij ervoor dat kinderen reeds in de kleuterleeftijd leren omgaan met ge-schreven taal.

Gegevens over de aard en mate van tweetaligheid van Antilliaanse kinderen in Nederland zijn onontbeerlijk om het onderwijs in de eigen taal en cultuur en in het Nederlands als tweede taal te doen aansluiten bij bestaande kennis en vaardigheden van de kinderen. Onderzoek naar de ontwikkeling van taalvaardigheden in het Papiamentu en het Nederlands bij jonge kinderen in de context van Curaçao en van Nederland kan dan ook om een aantal redenen worden gemotiveerd. In de eerste plaats is het van groot belang om zicht te krijgen op de aard en mate van transfer van vaardigheden (Van Els e.a. 1984). Dit geldt voor beide leercontexten. Het leren van een andere taal dan de moedertaal kan worden gezien als een herstructureringsproces waarbij eerder verworven taalkennis als uitgangspunt kan worden genomen voor het opslaan van kennis omtrent de nieuw te leren taal (McLeod & McLaughlin 1986). Daarnaast is het van belang zicht te krijgen op factoren die het proces van tweetalige ontwikkeling bepalen. In het ontwikkelingsproces van tweetaligheid bij kinderen uit etnische minderheidsgroepen lijken in sociolinguïstisch opzicht vooral de mate van taalcontact en de sociaal-culturele oriëntatie van kinderen relevant (McLaughlin 1984; Vermeer 1986; Boers et. al. 1987; Verhoeven 1987). Belangrijke onderwijskundige variabelen lijken in deze context vooral de mate van instructie in de eerste en tweede taal en de vormgeving van het curriculum (Teunissen 1986). Over de sociolinguïstische en onderwijskundige variabelen die het leer-proces van de eerste en de tweede taal bij jonge kinderen in belangrijke mate beïnvloeden in een proces van dekolonisatie zoals op de Nederlandse Antillen, bestaan nauwelijks gegevens.

In dit proefschrift wordt verslag gedaan van een onderzoek naar de ontwikkeling van het Papiamentu en het Nederlands bij jonge kinderen in de kleuterleeftijd en wel in twee contexten. Ten eerste wordt de taalontwikkeling onderzocht van kleuters op Curaçao waar het Papiamentu de meerderheidstaal is en het Nederlands vrijwel uitsluitend in het onderwijs wordt gebruikt. Naast longitudinale metingen van aspecten van taalvaardigheid in het Papiamentu en het Nederlands, zijn tevens de belangrijkste determinanten onderzocht van tweetaligheid in deze context. De keuze om het onderzoek op Curaçao uit te voeren is bepaald door het feit dat van alle eilanden van de Nederlandse Antillen en Aruba zich op Curaçao de meeste moedertaalsprekers van het Papiamentu bevinden. Ten tweede is een vergelijkbare studie uitgevoerd bij Papiamentutalige kleuters in Nederland waar het Papiamentu een minderheidstaal is en het Nederlands de meerderheidstaal. In Nederland bestaat de etnische minderheid van Antillianen en Arubanen voor het grootste deel uit immigranten uit Curaçao. Dit gegeven maakte het mogelijk de studie naar de ontwikkeling van dezelfde talen uit te voeren bij dezelfde etnische groep in twee uiteenlopende taalverwervingscontexten. Deze studie bestaat uit vier delen. In Deel 1 wordt achtergrondinformatie gegeven die relevant is voor het onderzoek. Eerst wordt in Hoofdstuk 2 het verschijnsel van tweetaligheid besproken. In dat kader worden ook de verschillen tussen een eerste, tweede en vreemde taal verduidelijkt. Vervolgens wordt in Hoofdstuk 3 uitvoerig

ingegaan op de twee contexten en wordt het verschil in de taalsituatie op Curaçao en in Nederland nader belicht.

In Deel 2 wordt nader ingegaan op de opzet van het onderzoek. Hoofdstuk 4 geeft een nadere toelichting op de onderzoeksvragen, het design, de onderzoekspopulatie en de dataverzameling op Curaçao en in Nederland. De constructie van de gebruikte tweetalige meet-instrumenten en de overige instrumenten worden in Hoofdstuk 5 verantwoord. Daarbij komt ook de validering van de gehanteerde toetsen ter sprake.

In Deel 3 worden de resultaten van het onderzoek op Curaçao beschreven. In Hoofdstuk 6 worden op diverse meetmomenten op Curaçao de resultaten beschreven van de tweetalige toetsen op uiteenlopende linguïstische niveaus. Naast kwantitatieve gegevens worden ook kwalitatieve gegevens gepresenteerd van de ontwikkeling van beide talen. Vervolgens wordt in Hoofdstuk 7 de ontwikkeling van tweetaligheid van de kleuters op Curaçao gerelateerd aan hun cognitieve en metalinguïstische ontwikkeling. Gezocht wordt naar verbanden tussen de ontwikkeling van de eigen taal en die van het Nederlands, gerelateerd aan de cognitieve ontwikkeling en het metalinguïstisch bewustzijn van de kinderen. In Hoofdstuk 8 worden de onderzochte achtergrondvariabelen gerelateerd aan het taalvaardigheidsniveau van de kinderen. Daarbij wordt een onderscheid gemaakt tussen leerlingkenmerken, omgevingskenmerken en kenmerken van institutionele opvang. Naast een beschrijvende analyse van de verzamelde gegevens wordt gezocht naar determinanten van tweetaligheid in de Curaçaose context.

In Deel 4 wordt in spiegelvorm over het onderzoek onder Papiamentutalige kleuters in Nederland gerapporteerd. Hoofdstuk 9 geeft de resultaten weer van de tweetalige toetsen in Nederland vanaf het moment van entree op de basisschool tot aan het begin van jaargroep 3. Naast kwantitatieve gegevens van scores op de verschillende toetsen in het Papiamentu en het Nederlands worden de toetsgegevens in beide talen ook kwalitatief geanalyseerd. Tenslotte worden ook kwalitatieve gegevens van de ontwikkeling van het Papiamentu in Nederland vergeleken met die op Curaçao. In Hoofdstuk 10 wordt de samenhang geanalyseerd tussen tweetaligheid en cognitieve ontwikkeling van de onderzochte Antilliaanse en Arubaanse kinderen in Nederland. Tenslotte wordt in Hoofdstuk 11 aan de hand van achtergrondvariabelen van de informanten gezocht naar determinanten van tweetalige ontwikkeling in Nederland. Tenslotte komen in Hoofdstuk 12 naast de conclusies van genoemde deelstudies aanbevelingen voor het onderwijs en voor verder onderzoek aan bod.



## **HOOFDSTUK 2: ONTWIKKELING VAN TWEETALIGHEID**

In dit hoofdstuk worden de theoretische achtergronden besproken van het onderzoek. Eerst wordt in paragraaf 2.1 het verschil uitgelegd tussen een eerste, een tweede en een vreemde taal. Op grond van de literatuur wordt vervolgens in paragraaf 2.2 gezocht naar een definitie van de notie 'tweetaligheid' en worden in paragraaf 2.3 verschillende patronen van tweetaligheid gepresenteerd. In paragraaf 2.4 wordt het verband tussen tweetaligheid en cognitieve ontwikkeling besproken en in paragraaf 2.5 de relatie tussen tweetaligheid en metalinguïstische ontwikkeling. In paragraaf 2.6 wordt tenslotte ingegaan op de voornaamste factoren die tweetalige ontwikkeling lijken te beïnvloeden, terwijl in paragraaf 2.7 een aantal conclusies wordt gepresenteerd.

### **2.1 Eerste-, tweede- en vreemde-taalontwikkeling**

#### **2.1.1 Eerste taal**

De eerste of eigen taal (T1) is de taal die gesproken wordt in de primaire sociale omgeving van het kind. Dat is meestal de context van het gezin en daarom wordt de T1 ook vaak de thuistaal genoemd. Een tweede taal is een taal die wordt geleerd naast de moedertaal en is vaak een taal die in de samenleving de meerderheidstaal is. Verwerving van de eerste taal verschilt van die van een tweede taal. Een kind dat de moedertaal leert, krijgt die taal systematisch en frequent aangeboden door een vaste kring van personen. Een tweede-taalverwerver daarentegen moet vaak eerst sociale contacten (b.v. met speelkameraden) opbouwen om de tweede taal te leren. Het aanbod van de tweede taal komt in de basisschoolleeftijd meestal van leeftijdgenoten en van de leerkracht op school, maar is beperkter dan het aanbod van de eerste taal thuis.

De eerste-taalontwikkeling van een kind wordt meestal beschreven in een aantal fasen, die bepaald worden door specifieke kenmerken van taalgebruik. Schaerlaekens en Gillis (1987) onderscheiden de prelinguale of voortalige fase, de vroeglinguale fase, de differentiatiefase en de voltooiingsfase. De prelinguale fase die loopt vanaf de geboorte tot ongeveer een jaar kenmerkt zich door de oefening van vocalen en later ook consonanten, terwijl in de tweede helft van het eerste levensjaar de brabbelfase begint. In de vroeglinguale periode tussen een en twee en een half jaar begint het kind steeds meer woorden te gebruiken die herkenbare betekenis hebben. De ontwikkeling loopt van één- en twee- naar meerwoordzinnen. Tot ongeveer het vijfde jaar treedt een belangrijke differentiatieperiode op. In deze fase worden alle verworven vaardigheden verder uitgebouwd, waaronder de fonologie, de woordenschat, de zinsbouw en de morfologie. In deze fase groeien ook de metalinguïstische en communicatieve vaardigheden van het kind. Tussen het vijfde en zesde jaar stapt het kind steeds meer van kindertaal af en begint het taal te gebruiken die de taal van volwassenen benadert. Op school wordt in deze periode gestructureerde taal aangeboden en leert het kind lezen en schrijven.

Globaal wordt de verwerving van de moedertaal ook wel onderscheiden in twee kernperiodes. Allereerst is er sprake van een primaire socialisatie in de moedertaal (0-5



jaar) waarbij de moedertaal zich weliswaar ontwikkelt, maar nog niet zodanig beheerst wordt dat het kind abstracte taal kan gebruiken met grote nuancerings- en kleine betekenisverschillen. In een volgende periode (tussen 5 en 10 jaar) wordt vooral de kennis over taal uitgebreid en leert het kind lezen en schrijven. In deze periode kan taal steeds meer gebruikt worden als een veelzijdig communicatie-, denk- en abstractiemiddel.

### **2.1.2 Tweede taal**

Met een tweede taal wordt de taal aangeduid die na of naast de moedertaal wordt geleerd. Omdat veel studies over taalontwikkeling in meertalige situaties zich gericht hebben op minderheidsgroepen, wordt het begrip 'tweede taal' meestal gebruikt ter aanduiding van de taal die door de omgeving wordt gebruikt als dominante omgangstaal.

Uit een groot aantal studies blijkt dat kinderen opmerkelijk goed kunnen omgaan met twee taalsystemen en een tweede taal vaak op spontane wijze leren zonder gestructureerde instructie. Leerders van een tweede taal van diverse eerste-taalachtergronden, zowel kinderen als volwassenen, blijken structuurprincipes van de tweede taal in hoge mate op soortgelijke wijze te leren. Daarbij wordt vaak gebruik gemaakt van reeds aanwezige kennis, waaronder de eerste taal (Van Els e.a. 1984; Larsen-Freeman & Long 1991). Er zijn aanwijzingen dat voor wat betreft het leervermogen en de structureringsprincipes van taal er geen wezenlijk verschil bestaat tussen verwervingsprocessen in een eerste en tweede taal. Leerders van een tweede taal zijn echter over het algemeen ouder dan eerste-taalleerders en dus cognitief en sociaal verder ontwikkeld. Zij beheersen doorgaans reeds diverse functies van taal. Omdat T2-leerders, ongeacht leeftijd en taalachtergrond, de structuur van een tweede taal op in hoge mate soortgelijke wijze lijken te leren, wordt aangenomen dat dit proces verloopt op basis van universele, aangeboren eigenschappen van taalontwikkeling (Hakuta 1986). Verscheidenheid in het taalleerproces tussen T1- en T2-leerders en tussen T2-leerders onderling zou vooral gezocht moeten worden in verschillen in leercontext (Hakuta 1986) en in verschillen in tempo van leren (Vermeer 1986).

### **2.1.3 Vreemde taal**

Het begrip 'tweede taal' kan verder worden gedifferentieerd naar leer- en gebruikscontext. De term vreemde taal (Vt) wordt vaak gebruikt voor de taal die in een exclusief schoolse situatie wordt geleerd voor verschillende doeleinden. Het is een taal die niet functioneert als primair communicatiemiddel en die dus niet wordt gebruikt in de dagelijkse omgang. Een tweede taal wordt daarentegen wel een tweede communicatiemiddel naast of in plaats van de eerste taal van de gebruiker, omdat die taal als omgangstaal functioneert in de taalgemeenschap waarin de leerder zich min of meer permanent bevindt (Van Els e.a. 1984). Het verschil tussen het leren van een tweede en een vreemde taal (respectievelijk T2 en Vt) kan vanuit een sociolinguïstische, een psycholinguïstische en een pedagogische invalshoek benaderd worden.

Sociolinguïstische verschillen tussen T2 en Vt omvatten de domeinverschillen tussen natuurlijke taalomgeving en school. In een natuurlijke taalomgeving komt de taalleerder

een veel grotere variatie tegen van taalgebruikssituaties, gesprekpartners, onderwerpen en motieven dan in een onderwijssituatie kan worden bereikt.

Psycholinguïstische verschillen tussen het leren van een vreemde taal en een tweede taal kunnen worden aangeduid met de door Krashen (1981) aangegeven dichotomie van respectievelijk formele en informele taalleerprocessen. In een formeel leerproces is er sprake van bewuste studie van de taal, onder meer door het leren van expliciete regels van de doeltaal. Informeel taalleren geschiedt daarentegen door observatie en participatie in communicatieve interacties met gebruik van de doeltaal. Omdat onderzoek heeft aangetoond dat taalleren een ontdekkingsproces is dat onder bepaalde voorwaarden min of meer spontaan en automatisch plaatsvindt, wordt tegenwoordig gestreefd naar communicatief gericht taalonderwijs waarin het natuurlijke taalleerproces zoveel mogelijk wordt benaderd (Brumfit 1984).

Verschillen tussen T2 en Vt kunnen vanuit een pedagogische optiek teruggebracht worden tot verschillen tussen formeel en informeel leren. In een formeel leerproces wordt het leerproces bewust geordend, gestuurd en beïnvloed. Het taalaanbod is voornamelijk afkomstig van de leerkracht die ook het onderwerp en de kwantiteit van informatie in de interactie bepaalt. In een informele taalleersituatie moet de leerder zelf het leerproces sturen en bijsturen op basis van een breed taalaanbod.

Stern (1981) meent dat er sprake is van een continuüm in het leerproces van een tweede taal, lopend van het functioneel leren van een tweede taal in een natuurlijke omgeving enerzijds tot het gestructureerd leren van een tweede taal in een onderwijsomgeving anderzijds. Aan de ene kant van de schaal wordt het begrip 'tweede taal' gebruikt en aan de andere kant 'vreemde taal'. Over het effect van het exclusief leren van een tweede taal op school en het daarbij te bereiken vaardigheidsniveau zijn de meningen verdeeld. Krashen (1982) trekt uitgaande van het onderscheid tussen verwerven en leren van een taal de efficiëntie van formeel onderwijs van een taal in twijfel. Allen e.a. (1990) menen echter op basis van de opbrengst van experimenteel taalonderwijs dat een goede kwaliteit van taalonderwijs cruciaal is voor het succesvol leren van een vreemde taal via geïnstitutionaliseerd onderwijs. Zij gaan ervan uit dat een adequaat taalaanbod, voldoende motivatie om de vreemde taal accuraat te gebruiken en ruime communicatieve oefening met de te leren taal ook binnen het onderwijs kunnen leiden tot een hoog taalvaardigheidsniveau.

## **2.2 Typologie van tweetaligheid**

Op de wereld worden duizenden verschillende talen gesproken. Crystal (1992) geeft een schatting van zo'n 5000 talen. Daartegenover staat dat het aantal landen in de wereld het getal van 200 niet overschrijdt. Eentaligheid is dan ook eerder uitzondering dan regel. Volgens Fishman (1965) wordt bij meer dan de helft van de wereldbevolking meer dan één taal gebruikt in dezelfde taalgemeenschap.

Tweetaligheid of meertaligheid -zowel op individueel niveau als op gemeenschapsniveau- is geen statische situatie. Er treden onder invloed van een groot aantal factoren in de loop van de tijd altijd verschuivingen op, zowel in het beheersingsniveau van de betrokken talen als in de functie van de talen binnen een taalgemeenschap. Met de term 'tweetaligheid' wordt een breed spectrum van vaardigheden in twee of meer talen aangeduid. Bloomfield



(1933) omschreef het begrip oor-spronkelijk als 'a native-like control of two languages'. Dit criterium wordt ook wel een perfectionistische visie op tweetaligheid genoemd (Hoffmann 1991). Zuivere tweetaligheid komt nauwelijks voor, omdat bij tweetaligheid -afzonderlijke taalvaardigheden worden ontwikkeld afhankelijk van diverse gebruiksdomeinen van de talen (Verhoeven & Vermeer 1989). In dit verband wordt vaak de notie 'gebalanceerde tweetaligheid' gehanteerd. Het verschijnsel zou voorkomen bij tweetaligen die beide talen vrijwel op moedertaalniveau beheersen (Hoffmann 1991). Maar ook deze vorm van tweetaligheid komt in de praktijk weinig voor. Tegenwoordig hanteren de meeste onderzoekers de term 'gebalanceerde tweetaligheid' in de ruimere betekenis van tweetaligen die beide talen op vergelijkbaar niveau beheersen (Romaine 1989). Volgens deze omschrijving kunnen ook tweetaligen van wie het taalvaardigheidsniveau in beide talen relatief beperkt is, gerekend worden tot gebalanceerde tweetaligen. Doorgaans zullen zij, afhankelijk van het domein of de situatie van taalgebruik, dominant of vaardiger in één van beide talen zijn (Saunders 1988). Volgens MacNamara (1967) is er sprake van dominantie, wanneer bij gebalanceerde tweetaligheid de taalgebruiker vrijelijk kiest voor een bepaalde taal.

Inzicht in domeingebonden taalgebruik van meertaligen heeft ertoe geleid dat het begrip tweetaligheid tegenwoordig in ruimere zin wordt opgevat en omschreven als het vermogen om twee of meer talen te gebruiken (Mackey 1968; Romaine 1989). Juist vanwege deze ruime definiëring is er moeilijk een eenduidige definitie te geven van het begrip. Baetens Beardsmore (1982) ziet tweetaligheid als 'a relative concept with no clear cut-off points'. Volgens Mackey (1968) moet tweetaligheid niet alleen onderscheiden worden naar vaardigheidsniveau in verschillende talen, maar ook naar functie, mate van codewisseling en mate van interferentie tussen de betreffende talen. Romaine (1989) meent dat tweetaligheid niet los gekoppeld kan worden van de sociolinguïstische context van het fenomeen. Grosjean (1985) pleit voor een holistische beschouwing van tweetaligheid: de tweetalige moet in zijn opvatting niet beschouwd worden als de som van twee eentaligen, omdat tweetaligheid een eigen karakteristieke taalconfiguratie inhoudt.

Saunders (1988) ziet tweetaligheid als een continuüm, lopend van de spreker die aan het begin staat van het leerproces van een tweede taal tot aan de zeldzame tweetalige die beide talen beheerst op het niveau van een moedertaalspreker. Differentiatie in tweetaligheid bestaat volgens deze opvatting in het bereikte beheersingsniveau van de twee talen. Verhoeven & Vermeer (1989) gaan tenslotte uit van een beperkende definitie waarbij er pas sprake is van tweetaligheid wanneer twee of meer talen zodanig beheerst worden dat iemand zich in beide talen op gelijk niveau kan uitdrukken en -afhankelijk van domein en onderwerp- gemakkelijk kan overschakelen van de ene naar de andere taal.

Uit het bovenstaande blijkt dat tweetaligheid een fenomeen is dat uit vele facetten bestaat. Uitgaande van dit gegeven stelt Hoffmann (1991) in plaats van een definitie van tweetaligheid een profielbeschrijving van de tweetalige voor met de volgende linguïstische, sociolinguïstische en sociaal-psychologische aspecten:

- ontwikkeling van de betreffende talen: is er sprake van behoud of verlies van de eerste of tweede taal;
- relatie tussen de verwerving van de twee talen: simultane of successieve taalverwerving;

- taalvaardigheidsniveau in elk der talen;
- functies van elk der talen;
- kenmerken van taalgebruik: aard en mate van transfer en codewisseling;
- attitude ten opzichte van de twee talen en sprekers van deze talen;
- interne en externe factoren: motivationele, sociale, psychologische factoren;
- omgevingskenmerken;
- mate van affiniteit met de betrokken culturen.

Een dergelijke omschrijving doet weliswaar recht aan verschillende deelaspecten, maar stuit op problemen wanneer een operationalisering van die aspecten moet worden gerealiseerd.

### 2.3 Patronen van tweetaligheid

Om verschillende vormen van tweetaligheid te onderscheiden wordt meestal op basis van diverse criteria een aantal concepten gehanteerd. De route van tweetalige ontwikkeling wordt tot uitdrukking gebracht in de termen 'simultane' en 'successieve' tweetaligheid. In het eerste geval worden twee talen min of meer gelijktijdig verworven terwijl in het laatste geval de tweede taal pas later wordt geleerd. Het begrip 'simultane tweetaligheid' wordt meestal gebruikt wanneer vóór het derde levensjaar sprake is van het leren en gebruiken van twee talen. De keuze van die leeftijdsgrens is echter arbitrair (McLaughlin 1984).

De factor leercontext staat centraal in het onderscheid dat Skutnabb-Kangas (1984) maakt tussen natuurlijke en schoolse tweetaligheid, ofwel ongestuurde en gestuurde tweetaligheid. In het eerste geval ontstaat tweetaligheid in een omgeving die meertalig is waardoor een leerder op jonge leeftijd op natuurlijke wijze twee talen verwerft. Schoolse tweetaligheid zou daarentegen ontstaan in een leersituatie waarbij de tweede taal formeel wordt geïnstrueerd, terwijl er buiten de school weinig of geen gebruik wordt gemaakt van de taal. Het prestige van talen speelt een rol in de dichotomie van additieve tegenover subtractieve tweetaligheid (Lambert 1978). In een additieve context worden één of meer prestigetalen vaak vrijwillig geleerd naast de eerste taal. Vaak wordt voor deze vorm ook wel de term 'elitaire tweetaligheid' gebruikt (Skutnabb-Kangas 1984). In een subtractieve verweringscontext daarentegen is de tweede taal vaak een meerderheidstaal, terwijl de eerste taal weinig prestige geniet. Kinderen uit etnische minderheidsgroepen worden meestal in een subtractieve context tweetalig.

Ook de functie van de verschillende talen kan als onderscheidende factor worden genoemd bij de beschrijving van diverse patronen van tweetaligheid. Verschil in tweetaligheid komt voort uit de verschillende gebruiksfuncties van talen binnen en tussen tweetaligen. In dit verband maakt Baetens Beardsmore (1982) een onderscheid tussen receptieve en produktieve tweetaligheid, elk verder onderscheiden naar mondelinge en schriftelijke vaardigheden. In tabel 2.1 is een model uitgewerkt naar tien mogelijke vormen van receptieve dan wel produktieve tweetaligheid, zoals ontleend aan Hoffmann (1991). Volgens de eerste drie gevallen in de tabel moet een tweetalige die weliswaar alle vier vaardigheden in de eerste taal beheerst, maar slechts de receptieve vaardigheden in de tweede taal (luistervaardigheid en/of leesvaardigheid), beschouwd worden als een



receptieve tweetalige. Tot de receptieve tweetalige wordt volgens dit model ook gerekend de tweetalige die (nog) slechts de receptieve vaardigheden in elk der twee talen beheerst. Ook van de produktieve tweetalige zijn er volgens het voorgestelde model diverse configuraties denkbaar. Zo kan er sprake zijn van een tweetalige die alle vaardigheden in beide talen beheerst. In het tweede respectievelijk derde voorbeeld beheerst de produktieve tweetalige luister-, lees- en spreekvaardigheid in beide talen en schrijfvaardigheid slechts in de eerste taal of helemaal nog niet. Een tweetalige die wel mondelinge, maar nog geen schriftelijke vaardigheden in beide talen beheerst is volgens dit model een produktieve tweetalige, evenals de tweetalige die mondelinge vaardigheden in de ene taal en schriftelijke vaardigheden in de andere taal beheerst.

Tabel 2.1: Vormen van tweetaligheid (ontleend aan Hoffmann 1991)

	Receptieve tweetaligheid						
Luistervaardigheid	T1	T2	T1	T2	T1		
Leesvaardigheid	T1	T2	T1		T1	T2	
Spreekvaardigheid	T1		T1		T1		
Schrijfvaardigheid	T1		T1		T1		
	Produktieve tweetaligheid						
Luistervaardigheid	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1
Leesvaardigheid	T1	T2	T1	T2	T1	T2	
Spreekvaardigheid	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1
Schrijfvaardigheid	T1	T2	T1				T2

Romaine (1989) zoekt het onderscheid tussen tweetaligen meer in de sociolinguïstische context van de taalgebruiker. Op grond van de taal van elk van de ouders, de omgevingstaal en de taal die thuis wordt gebruikt in de interactie met het kind, onderscheidt zij zes patronen van tweetaligheid bij jonge kinderen (tabel 2.2).



Tabel 2.2: Patronen van tweetaligheid (naar Romaine 1989)

Type	Taal van ouders	Omgevingstaal	Taal tegen kind
1	T1 + T2	T2	T1 + T2
2	T1 + T2	T2	T1
3	T1	T2	T1
4	T1 + T2	T3	T1 + T2
5	T1	T1	T1 + T2
6	T1 + T2	T1 + T2	T1 + T2

Type 1 staat voor een tweetalig gezin waarin het kind in twee talen wordt opgevoed, waarbij één van de talen de omgevingstaal is. In het tweetalige type 2-gezin is de omgevingstaal ook de taal van de ouders of één van de ouders, maar wordt de andere ouderlijke taal gesproken tegen het kind. De ouders van type 3- en type 5-gezinnen zijn ééntalig, maar de kinderen groeien tweetalig op: in het ene geval (type 3) door de omgeving die een andere taal spreekt dan de thuistaal en in het andere geval (type 5) omdat de ouders naast de eerste ook een tweede taal gebruiken in interactie met het kind. Wanneer het gezin tweetalig is maar de omgevingstaal een derde taal is (type 4), groeit het kind aanvankelijk tweetalig en later drietalig op. Type 6 komt voor in een tweetalige of meertalige samenleving waarin ouders en kind meertalig zijn. Met uitzondering van type 5 en 6 kunnen de hier beschreven tweetalige patronen gerelateerd worden aan de positie van etnische minderheidsgroepen in een samenleving. Voor wat Curaçaose gezinnen in Nederland betreft kan een verschuiving worden waargenomen van type 3 naar een zevende type, waarbij de taal van de ouders onderling T1 is, de omgevingstaal T2 en de taal die tegen het kind wordt gesproken ook T2 is (Kook & Narain 1991).

## 2.4 Tweetaligheid en cognitieve ontwikkeling

Op grond van een groot aantal studies naar causale verbanden tussen tweetaligheid en cognitieve ontwikkeling formuleerde Cummins (1976) zijn visie dat tweetaligen over een grotere verscheidenheid van talige en culturele ervaring beschikken dan ééntaligen omdat zij toegang hebben tot twee culturen en twee linguïstische systemen. Naar aanleiding van het debat, door Scandinavische onderzoekers gestart, over de gevonden discrepantie tussen taalvaardigheid van kinderen en een achterstand in hun conceptueel- linguïstische kennis, ontwikkelde Cummins (1979, 1980) vervolgens op grond van een groot aantal studies een meerdimensionale opvatting over taalvaardigheid. Volgens deze opvatting bestaat taalvaardigheid uit twee kerncomponenten : een cluster van pragmatische taalvaardigheden die gerelateerd zijn aan interactief taalgebruik (BICS) en een cluster van algemene cognitieve en academische kennis en vaardigheden (CALP). In latere publikaties voegde Cummins twee dimensies toe aan het onderscheid tussen BICS en CALP (Cummins 1981, 1983, 1984). De eerste dimensie heeft betrekking op de mate van cognitieve inspanning die taalgebruik vereist. Aangenomen wordt dat het taalvaardigheidsniveau de mate van

geautomatiseerd taalgebruik bepaalt. En naarmate het taalgebruik meer automatisch verloopt, neemt ook de cognitieve inspanning voor dat taalgebruik af. De tweede dimensie heeft betrekking op de contextuele steun waarin taalgebruik is ingebed. Naarmate er minder situationele en paralinguïstische ondersteuning wordt gegeven is communicatie meer afhankelijk van de linguïstische context en zijn er voor de taalgebruiker minder aanknopingspunten in de onmiddellijke realiteit. Taalgebruik vindt in alledaagse situaties veel niet-talige ondersteuning, terwijl dat in onderwijsleersituaties veel minder het geval is. Met betrekking tot tweetaligheid gaat Cummins ervan uit dat de basale taalvaardigheidsaspecten (BICS) zich in de tweede taal min of meer onafhankelijk van de eerste taal ontwikkelen. Cognitieve/academische vaardigheidsaspecten zouden daarentegen een gemeenschappelijke basis hebben die transfer van T1 naar T2 mogelijk maakt. Volgens deze interdependentiehypothese zal in een meertalige situatie gebruik van de meerderheidstaal op school tweetalige ontwikkeling stimuleren indien er voldoende aandacht wordt besteed aan de eerste taal van leerlingen. Indien de eerste taal niet voldoende wordt ondersteund, blijft de taalontwikkeling van de leerling achter en wordt tevens de verdere ontwikkeling van de tweede taal afgeremd.

Verondersteld wordt dat tweetalig onderwijs succesvol zal zijn wanneer kinderen over voldoende taalvaardigheid beschikken om te kunnen functioneren in de cognitief veeleisende context van het onderwijs waar weinig contextuele ondersteuning van taalgebruik voorkomt. Onder meer Hulstijn (1984) vecht deze veronderstelling aan, omdat naar zijn mening schoolse taken zich niet alleen kenmerken door afwezigheid van niet-talige ondersteuning. De school doet ook een beroep op vaardigheden die volgens hem niet specifiek talig zijn, zoals probleemoplossingsstrategieën, efficiëntie in gebruik van de beschikbare tijd, doelmatige leesstrategieën en doelmatige planningsstrategieën bij het schrijven. Cummins' theoretisch kader kan wel verklaren waarom kinderen die in de dagelijkse omgang taalvaardig lijken te zijn, op school problemen krijgen bij het uitvoeren van cognitief veeleisende taken.

## 2.5 Tweetaligheid en metalinguïstisch bewustzijn

Onderzoek heeft uitgewezen dat tweetaligheid geen negatieve invloed heeft op de ontwikkeling van algemene intellectuele vaardigheden van kinderen. Veel onderzoekers menen dat er juist een positief effect van tweetaligheid bestaat op gebieden die gerelateerd zijn aan taal, zoals het metalinguïstisch bewustzijn (Hakuta 1986). Metalinguïstisch bewustzijn is de expliciete kennis over taal. Onder metalinguïstische vaardigheid moet de vaardigheid worden verstaan om bewust te kunnen denken over taal en kenmerken van taal (Mommers 1990). Bij dit soort kennis verschuift de aandacht van de communicatieve inhoud van taal naar de grammatische vormgeving (Verhoeven & Van Kuyk 1991). Tot het metalinguïstisch bewustzijn worden minimaal gedragingen gerekend die abstractie van gebruikaspecten van taal veronderstellen. Maximaal betreft het de expliciete formulering van linguïstische kennis. Metalinguïstische aspecten van taal zijn niet specifiek voor een bepaalde taal. Aangenomen wordt dat de ontwikkeling van metalinguïstisch bewustzijn wordt gestimuleerd door tweetaligheid (Bialystok 1991).



Kennis over taal ontwikkelt zich volgens Clark (1978) al vanaf de leeftijd van twee en een half jaar. Daarna komen andere metalinguïstische aspecten tot ontwikkeling, zoals controle van eigen taaluitingen, toetsing van taaluitingen aan de werkelijkheid, bewust taalleren, voorspellen van de gevolgen van taalgedrag en reflectie op taaluitingen. Onderzoek laat zien dat pragmatisch bewustzijn relatief vroeg tot ontwikkeling komt, waarbij kinderen communicatieve processen kunnen doorzien. Vorm- en woordbewustzijn komen later tot ontwikkeling terwijl fonologische oordelen gerekend kunnen worden tot de moeilijkste metalinguïstische vaardigheden (Verhoeven & Van Kuyk, 1991). Pragmatisch bewustzijn en fonologisch bewustzijn blijken belangrijke aspecten op grond waarvan kinderen op zeer jonge leeftijd inzicht in geschreven taal verwerven, terwijl omgekeerd dit bewustzijn gestimuleerd wordt door omgang met schrift. Aangenomen wordt dat de vaardigheid om strategieën toe te passen om woorden te herkennen, afhankelijk is van de kennis van regels van een taal, het kunnen toepassen van analyse en synthese van fonemen, en het kunnen onderscheiden van fonemen en grafemen (Verhoeven 1987). Onderzoek heeft echter ook aangetoond dat de ontwikkeling van deze metalinguïstische vaardigheden milieugebonden is: kinderen uit kansarme milieus worden op dit niveau minder gestimuleerd, waardoor het metalinguïstisch bewustzijn minder goed tot ontwikkeling komt (Wells 1981). Stimulering van deze vaardigheden in het kleuteronderwijs kan daarom van belang zijn.

Naar de relatie tussen tweetaligheid en metalinguïstisch bewustzijn is uitgebreid onderzoek gedaan. Donaldson (1978) vergeleek één- en tweetalige kinderen en vond dat tweetalige kinderen meer taalanalytisch georiënteerd zijn en dan ook eerder dan ééntalige kinderen rijp zijn om te leren lezen. Bialystok (1987a) vond dat tweetalige kinderen van verschillende leeftijd grammaticaliteit beter konden beoordelen dan ééntalige leeftijdgenoten. In een andere studie vond zij dat tweetalige kinderen ook op woordniveau (woordconcepten en analyse van zinnen) hun leeftijdgenoten vooruit waren (Bialystok 1987b). Aangenomen wordt dat hoe hoger de mate van tweetaligheid is, des te beter metalinguïstische vaardigheden zijn ontwikkeld ten opzichte van die van ééntaligen. Dat is volgens Bialystok (1988) terug te voeren op het gegeven dat tweetaligen beter hun taalkennis kunnen analyseren en bovendien een betere controle hebben op hun taalproductieproces. Deze voorsprong genereert vroegere leesrijpheid. Dit kan op zijn beurt weer leiden tot betere onderwijsprestaties.

De ontwikkeling van vaardigheid in twee talen stimuleert de ontwikkeling van het metalinguïstisch bewustzijn. Uitgaande van de drempelhypothese van Cummins (1976) betekent dit dat in geval van tweetaligheid een bepaald niveau van vaardigheid moet worden bereikt in beide talen, voordat de positieve effecten van tweetaligheid op metalinguïstisch bewustzijn zichtbaar worden.

## **2.6 Determinanten van tweetaligheid**

Chomsky (1965) formuleerde de claim dat er sprake moet zijn van een aangeboren taalvermogen LAD (language acquisition device) waarmee grammatica wordt gegenereerd. Deze claim maakte een eind aan de behavioristische opvatting over taalverwerving die in de jaren 50 opgang maakte en die stelde dat taalleren primair een kwestie van imitatie was. Volgens deze opvatting speelde de taalomgeving dan ook een



centrale rol in het taalverwervingsproces. Chomsky verwierp deze benadering en stelde dat de invloed van externe linguïstische factoren in het taalleerproces minimaal was ten opzichte van interne cognitieve factoren. Zijn opvattingen beïnvloedden in sterke mate het taalverwervingsonderzoek in de jaren 60 dat zich voornamelijk richtte op mentale aspecten van taalleren. Het mentalistische uitgangspunt dat omgeving van secundair belang is in het taalverwervingsproces, vond in de 70-er jaren een tegenhanger in een procedurele benadering van taalverwervingsonderzoek. Deze benadering benadrukt de interactie tussen interne en externe factoren in het taalleerproces, uitgaande van het cognitieve vermogen van het kind om de grammatica van de omgevingstaal te ontdekken. Sindsdien worden bij veel taalverwervingsonderzoek sociaal-psychologische factoren betrokken, zoals de rol van de aard en mate van taalaanbod en de sociaal-culturele oriëntatie van de leerder. Er zijn in de loop van de tijd diverse verklarende modellen van tweetalige ontwikkeling voorgesteld (voor een overzicht zie Gardner 1985). De meeste van deze modellen zijn gebaseerd op onderzoek naar de verwerving van een tweede taal in een omgeving waarin die tweede taal ook de meerderheidstaal is. Op grond van een analyse van de voorgestelde modellen concludeert Gardner (1985) dat motivatie om een taal te leren, en dan met name integratieve motivatie, de belangrijkste factor vormt die het taalvaardigheidsniveau in de tweede taal uiteindelijk bepaalt. Recent onderzoek naar sociaal-culturele determinanten van tweetalige ontwikkeling van kinderen spitst zich toe op variabelen in de domeinen van het kind, het gezin en de school (Driessen 1990; Verhoeven 1991; Narain & Verhoeven 1994; Aarts 1994).

## **2.7 Conclusie**

Van het fenomeen tweetaligheid is geen eenduidige definitie te geven. Afhankelijk van een groot aantal factoren kan een scala aan patronen van tweetaligheid worden onderscheiden. De mate van tweetaligheid kan variëren tussen talen (dominantie van talen, gebalanceerde tweetaligheid) alsook binnen talen (niveau van diverse deelvaardigheden). Tweetaligheid ontwikkelt zich voorts binnen een bepaalde sociaal-economische context en kan niet als primaire oorzaak van tegenvallende onderwijsprestaties worden aangewezen. Sociaal-economische status blijkt een cruciale interveniërende factor in het onderwijs (Romaine 1989).

Anders dan in de Nederlandse context, is er bij Antillianen in de Curaçaose context sprake van gestuurde tweetaligheid. Dat houdt in dat kinderen via de school tweetalig (dienen te) worden. De mogelijkheden van oefening van de tweede taal buiten de school in natuurlijke interactie ontbreken vrijwel geheel. Deze beperking oefent druk uit op de inrichting van het taalonderwijs en beïnvloedt de eisen die gesteld kunnen worden aan het taalbeheersingsniveau op diverse kritieke momenten in het onderwijsleerproces.

Er moet onderscheid worden gemaakt tussen de linguïstische en pedagogische aspecten van het leren van een eerste taal en die van een tweede of een vreemde taal. De omstandigheden en het tempo in het verwervingsproces van de eerste taal zijn vaak sterk verschillend van die van een tweede of vreemde taal. Verder kunnen verschillen tussen een tweede en vreemde taal vanuit sociolinguïstisch, psycholinguïstisch en pedagogisch perspectief gezien en verklaard worden. Psycholinguïstische en pedagogische verschillen

kunnen onder meer worden opgevangen door een zo breed en adequaat mogelijk taalaanbod in het onderwijs, gericht op een communicatieve training van de leerder. Een aantal sociolinguïstische factoren zijn daarentegen moeilijk te manipuleren.

Cognitieve/academische vaardigheidsaspecten hebben in een eerste en tweede taal een gemeenschappelijke basis die transfer van T1 naar T2 mogelijk maakt. Succesvol tweetalig onderwijs hangt in hoge mate af van de vraag of kinderen over voldoende taalvaardigheid beschikken om te kunnen functioneren in schoolse situaties waarin doorgaans weinig contextuele ondersteuning aan taal wordt gegeven. Met name in T2-onderwijs is een brede contextuele ondersteuning vereist.

De ontwikkeling van het metalinguïstisch bewustzijn blijkt in belangrijke mate samen te hangen met de ontwikkeling van lees- en schrijfvaardigheden en dus met succes in het onderwijs. Kinderen uit kansarme milieus worden wat dit betreft minder gestimuleerd waardoor het metalinguïstisch bewustzijn minder goed tot ontwikkeling komt. Stimulering van deze vaardigheden in het kleuteronderwijs speciaal met het oog op deze groep lijkt daarom zinvol.

De ontwikkeling van vaardigheden in twee talen blijkt de ontwikkeling van het metalinguïstisch bewustzijn in velerlei opzicht te kunnen stimuleren. Er moet echter een bepaald niveau van vaardigheid worden bereikt in beide talen, voordat de positieve effecten van tweetaligheid en metalinguïstisch bewustzijn zichtbaar worden. Aandacht voor en stimulering van de ontwikkeling van de eerste taal naast ontwikkeling van de tweede c.q. vreemde taal is daarom van groot belang.



## **HOOFDSTUK 3: TWEETALIGHEID OP DE ANTILLEN EN IN NEDERLAND**

In dit hoofdstuk worden de taalverwervingscontexten van Antillianen op de Antillen en in Nederland belicht. Bij de beschrijving van de taalsituatie in meertalige gebieden wordt het gewicht van de betreffende talen doorgaans bepaald door factoren als sprekersaantallen, functie en status (Ferguson 1966). Op grond van deze indeling wordt eerst de taalsituatie op de Antillen geschetst. In paragraaf 3.1.1 wordt ingegaan op censusdata en de distributie van talen op de Nederlandse Antillen. In paragraaf 3.1.2 wordt de functie van het Papiamentu, Engels en Nederlands op de Antillen geanalyseerd, terwijl de status van de talen wordt besproken in paragraaf 3.1.3. In paragraaf 3.1.4 wordt dieper ingegaan op het taalonderwijs op Curaçao en op het tot nu toe uitgevoerde taalonderzoek. De taalsituatie van Antillianen in Nederland komt in paragraaf 3.2 aan bod, terwijl in paragraaf 3.3 een aantal conclusies wordt gepresenteerd.

### **3.1 Taalsituatie op de Antillen**

#### **3.1.1. Sprekersaantallen**

Hoewel censusdata als informatiebron voor sociolinguïstisch onderzoek niet altijd even geschikt zijn (De Vries 1985), kunnen gegevens over sprekersaantallen van de talen op de eilanden van de Nederlandse Antillen ontleend worden aan bevolkingsonderzoeken die er sinds 1960 om de tien jaar hebben plaatsgevonden. Thuis taalgebruik is bij de laatste twee volkstellingen onderzocht aan de hand van de volgende vragen, gesteld aan het hoofd van elk huishouden :

1. Welke taal of talen worden doorgaans in dit woonverblijf gesproken?
2. Welke is de meest gesproken taal?

Voor beide vragen golden 8 antwoordmogelijkheden : Papiamentu, Engels, Nederlands, Spaans, Portugees, Haïtiaans Creools, Frans en overige.

Door de antwoorden te relateren aan overige gegevens als gezinsgrootte, leeftijd, geboorteland en opleiding kan een redelijk goed profiel worden geschetst van de gebruikers van diverse thuishalen op de Antillen (Narain 1994). Daarbij zijn tevens gegevens opgenomen van het eiland Aruba dat samen met de overige twee Benedenwindse eilanden Bonaire en Curaçao één historisch gegroeide taalgemeenschap vormt. De drie Antilliaanse Bovenwindse eilanden Saba, St. Eustatius en St. Maarten vormen de tweede taalgemeenschap binnen de Nederlandse Antillen (Narain 1991).

De censusdata van 1992 geven aan dat op de Benedenwindse eilanden het Papiamentu de meerderheidstaal is en op de Bovenwindse eilanden het Engels. Het Engels van deze eilanden vertoont grote overeenkomsten met de Engelse creooltalen van de voormalige Britse kolonies in het Caraïbisch gebied (Holm 1989). De censusdata maken echter geen onderscheid tussen het standaard-Engels en de aan het Engels gerelateerde creooltaal van de Bovenwindse eilanden. Het Nederlands is de grootste minderheidstaal op de eilanden



Curaçao, Saba en St. Eustatius, terwijl op Bonaire en St. Maarten het Spaans is uitgegroeid tot de grootste minderheidstaal.

Tabel 3.1 geeft de proportie van sprekers weer per taal in het peiljaar 1992. Overschrijding van het maximumpercentage per eiland is te verklaren vanuit het feit dat alle thuistalen van meertalige sprekers zijn opgenomen. Het onderscheid dat in de tabel wordt gemaakt tussen Frans Creools en Frans op St. Maarten is gebaseerd op zelfrapportage van de grotendeels uit Haïti afkomstige sprekers van deze talen. Op het eiland Haïti geniet het Frans een bijzonder hoog prestige tegenover het zeer lage prestige van de creooltaal (Valdman 1968). De betrouwbaarheid van de zelfrapportage op St. Maarten moet in dit licht worden gezien.

Tabel 3.1: Percentage van thuistaalgebruik in 1992 per eiland en taal (CBS 1993)

	<b>Curaçao</b> (N=144.097)	<b>Bonaire</b> (N=10.187)	<b>St.Maarten</b> (N=32.163)	<b>Saba</b> (N=1.130)	<b>St.</b> <b>Eustatius</b> (N=1.838)
Papia- mentu	91.7	91.0	14.0	3.4	5.0
Engels	6.6	3.7	76.0	94.3	93.5
Neder- lands	11.8	7.1	17.4	8.1	11.2
Spaans	6.7	10.3	24.1	5.7	7.2
Portugees	1.5	.6	.5	---	---
Fr. Creools	.2	.1	18.7	.7	.2
Frans	.2	.1	12.3	.4	.2

Op de eilanden Curaçao, Bonaire, Saba en St. Eustatius gebruikt volgens de censusdata uit 1992 meer dan 80 procent van de bevolking slechts één taal in de thuissituatie. Van die groep is op de Benedenwindse eilanden ook weer het Papiamentu de grootste taal (90 procent) en het Engels op de Bovenwinden. Op St. Maarten is het aantal Spaanssprekende ééntaligen relatief groot (16 procent), terwijl ook het grote aantal meertaligen op St. Maarten (42 procent van de bevolking) voornamelijk wordt bepaald door de hoge proportie meertalige immigranten afkomstig uit het Spaanstalige Santo Domingo en het Frans Creoolstalige Haïti.

Aruba is in 1985 uit het Antilliaans verband gestapt, maar maakt samen met de Nederlandse Antillen en Nederland nog steeds deel uit van het Koninkrijk der Nederlanden. De laatste volkstelling op Aruba vond plaats in 1991. De vragen ten aanzien van thuistaalgebruik waren vergelijkbaar met die van de census op de Nederlandse

Antillen. Bij de verwerking zijn echter slechts gegevens opgenomen van de meest gesproken taal, door het CBS de eerste taal genoemd (Eelens 1993). Het overzicht is derhalve minder volledig, omdat de overige talen van meertalige sprekers niet zijn opgenomen. Het Papiamentu is volgens deze cijfers ook op Aruba de grootste taal met 76.6 procent van de totale bevolking (N=66.687). Op de tweede plaats komt het Engels met 8.9 procent. Het Spaans volgt met 7.4 procent, terwijl slechts 5.5 procent van de bevolking het Nederlands als belangrijkste thuistaal gebruikt. Op Aruba gaf bij de laatste volkstelling in 1992 78 procent van de bevolking aan slechts één thuistaal te gebruiken, waarvan de grootste groep (83 procent) Papiamentu noemde.

Op grond van de hier gepresenteerde gegevens kan worden geconcludeerd dat het Papiamentu het grootste aantal sprekers heeft op de Nederlandse Antillen en Aruba, met bijna 200 duizend thuistaalsprekers verspreid over de zes eilanden. Op nationaal niveau (inclusief Aruba) volgt het Engels met bijna 43 duizend sprekers. Het Nederlands neemt een derde plaats in met 27 duizend sprekers die thuis in deze taal communiceren, gevolgd door het Spaans met 23 duizend sprekers. Deze volgorde is echter gedifferentieerd per eiland, zoals te zien is in tabel 3.3.

Tabel 3.3: Dalende volgorde van talen op de Nederlandse Antillen en Aruba naar aantal sprekers per eiland (N>1%)

Aruba	Bonaire	Curaçao	St. Maarten	Saba	St. Eustatius
Papiamentu Engels Spaans Nederlands	Papiamentu Spaans Nederlands Engels	Papiamentu Nederlands Spaans Engels Portugees	Engels Spaans Frans Creools Nederlands Papiamentu Frans	Engels Nederlands Spaans Papiamentu	Engels Nederlands Spaans Papiamentu



### 3.1.2 Functie van het Papiamentu, Engels en Nederlands

De taalsituatie op Curaçao is vaak gekarakteriseerd met het begrip 'diglossie' (Stewart 1968; Appel & Muysken 1987; Appel & Verhoeven 1991a; Appel & Verhoeven 1991b). Ferguson (1959,336) definieerde als eerste de term 'diglossie' als volgt :

*"....a relatively high stable language situation in which in addition to the primary dialects of the language, which may include a standard or regional standards, there is a very divergent, highly codified, often grammatically more complex, superposed variety, the vehicle of a large and respected body of written literature, heir of an earlier period or another speech community, which is learned largely by formal education and is used for most written and formal spoken purposes, but is not used by any sector of the community for ordinary conversation".*

Sindsdien is het begrip herzien, met name voor wat betreft de verhouding tussen de betreffende talen. Er wordt niet langer uitgegaan van gerelateerde variëteiten, maar van taalsituaties met twee of meer niet-gerelateerde, min of meer gestandaardiseerde talen. Kenmerkend voor diglossie is een stabiele taalsituatie waarin twee talen in hiërarchische ordening voorkomen met een strikt afgebakend domein van gebruik voor elk der talen. Functiescheiding van talen binnen een gemeenschap is het belangrijkste kenmerk van diglossie. Afhankelijk van het domeingebruik zijn de talen te onderscheiden in een H-taal met een hoog prestige, voornamelijk gebruikt in formele situaties en meestal geleerd via het onderwijs maar niet als moedertaal verworven, en een L-taal, in de meeste gevallen de moedertaal met een laag prestige en gereserveerd voor gebruik in informele, alledaagse situaties.

Typisch voor mondeling taalgebruik in het domein van een H-taal zijn parlementaire toespraken, religieuze toespraken, nieuwsuitzendingen, lezingen en voor schriftelijk taalgebruik hoofdartikelen in dagbladen en poëzie (Ferguson 1972). De L-taal wordt doorgaans gereserveerd voor privé-gesprekken en discussies, populaire radioprogramma's, maar ook voor instructie aan lager personeel. Het schriftelijk gebruik van een L-taal beperkt zich meestal tot persoonlijke correspondentie en volksliteratuur. Fishman (1980) noemt echter verschillende mogelijke configuraties binnen een diglossie, waarbij in alle gevallen duidelijke en in sommige gevallen zelfs geïnstitutionaliseerde scheidingslijnen bestaan tussen de domeinen van taalgebruik. Door deze situatie wordt op min of meer natuurlijke wijze twee- of meertaligheid op individueel niveau gegenereerd. In (ex-)koloniën is daarentegen vaak sprake van onvrijwillige diglossie zonder tweetaligheid op individueel niveau (Ferguson 1968) met een van buitenaf opgelegde H-taal, meestal de taal van de kolonisator, en een lokale L-taal die vaak beperkt blijft tot gebruik in alle-daagse situaties binnen lagere sociale klassen. Door economische, maatschappelijke en politieke veranderingen treden onherroepelijk culturele verschuivingen op, die tevens de functie van talen raken binnen een opgelegde diglossie. Deze taalsituatie is dan ook in hoge mate instabiel (Fishman 1972).



Op de Nederlandse Antillen zou volgens deze omschrijving op historische gronden het Nederlands moeten worden beschouwd als de H-taal en het Papiamentu respectievelijk Engels als de L-taal. Een nadere analyse van het functioneren van de talen geeft echter te zien dat een dergelijke typering van de Antilliaanse taalsituatie niet adequaat is. Het Nederlands functioneert vrijwel niet als omgangstaal. Op Curaçao geeft 93 procent van de bevolking aan geen Nederlands te gebruiken in de thuissituatie, op Bonaire 97 procent, op St.Maarten 83 procent, op Saba 92 procent en op St. Eustatius 89 procent (CBS 1993).

Met een uitbreiding van de domeinen die Ferguson (1972) typisch noemt voor situaties waarin de twee talen van een diglossie functioneren, is in tabel 3.4 een overzicht gemaakt van de meest voorkomende taal in diverse gebruikssituaties op Curaçao. Op de overige Benedenwindse eilanden is er sprake van een vergelijkbare situatie. De tabel geeft een beeld van de gemiddelde situatie. Er is daarbij geen rekening gehouden met taalgebruik in specifieke omstandigheden, zoals een Nederlandstalige preek voor een Nederlandstalig publiek of een Nederlandstalige instructie door een ééntalige, Nederlandstalige werkgever.

Tabel 3.4 : Domeinen van gebruik van het Nederlands (N) en Papiamentu (P) op Curaçao

Domein	N	P
Gesprekken met familie of vrienden		+
Persoonlijke brieven		+
Kerk		+
Instructie aan lager personeel		+
Lezingen	+	+
Nieuwsuitzendingen	+	+
Radioprogramma's	+	+
Dagbladen	+	+
Parlementaire/politieke toespraken		+
Rechtspraak	+	
Ambtenarij mondeling		+
Ambtenarij schriftelijk	+	
Literatuur	+	+
Onderwijs	+	+
Gezondheidszorg	+	+
Maatschappelijke zorg		+

Zoals te zien, is het exclusief gebruik van het Nederlands beperkt tot twee bestuurlijke domeinen: de rechtspraak en de schriftelijke communicatie binnen de ambtenarij. De ambtenarenwet schrijft gebruik van het Nederlands als ambtelijke taal niet voor, maar stelt wel beheersing van zowel het Nederlands als de landstaal (Papiamentu dan wel Engels) verplicht (LMA, PB 1964). In de praktijk vindt er echter geen strikte toepassing van de wet plaats, noch ten aanzien van de beheersing van het Nederlands, noch ten aanzien van de landstaal door niet-moedertaalsprekers van de talen. Op basis van omvang en functie van de talen lijkt de kwalificatie 'diglossie' ter karakterisering van de Antilliaanse taalsituatie een geforceerde. De grote variatie in gebruik en beheersing van de verschillende talen op de Nederlandse Antillen belemmert toepassing van bestaande terminologie om de algemene taalsituatie te kenschetsen.

### **3.1.3 Status en prestige van het Papiamentu, Engels en Nederlands**

Taalplanning, waaronder het vaststellen van de officiële taal of talen, vloeit voort uit een probleemsituatie waarin de behoefte ontstaat om de status van één of meer talen duidelijk te definiëren (Rubin 1971; Weinstein 1983).

De status van de verschillende talen op de Nederlandse Antillen is in de Antilliaanse wetgeving tot nog toe nooit onderwerp van regelgeving geweest. De kolonisatie van de eilanden in de 17de eeuw door Nederland maakte het Nederlands -de moedertaal van de bestuurders- ook tot bestuurstaal in de kolonie. De autonomie in 1954, die een Antillianiseringsproces in gang zette, bracht daar geen verandering in. Het Nederlands is nog steeds de taal van wetgeving en administratie. De beraadslagingen daaromtrent en de onderlinge communicatie tussen bestuurders geschieden echter in één van de landstalen, respectievelijk Papiamentu of Engels. De rechtspraak vindt plaats in het Nederlands, vanwege de Nederlandstalige wetgeving en jurisprudentie, alsook vanwege het feit dat de meeste leden van de rechtbank op Curaçao het Papiamentu onvoldoende machtig zijn. Op de Bovenwindse eilanden bedient men zich in de rechtszaal zowel van het Nederlands als het Engels.

Tot 1907 heeft het Papiamentu naast het Nederlands, Engels en Spaans in het onderwijs gefunctioneerd. Een onderwijswet schreef toen 'zoveel mogelijk' gebruik van het Nederlands voor in het onderwijs in de kolonie Curaçao (artikel 13, PB 1907, 5) en liet daarmee ruimte voor gebruik van de landstalen in het onderwijs op alle eilanden. Pas in 1935 schreef een nieuwe onderwijsverordening het Nederlands dwingend voor als instructietaal op school (artikel 36, PB 1935,43). Bij landsbesluit werd in 1954 de onderwijswetgeving aangepast aan de nieuwe autonome status van de Nederlandse Antillen. Het Nederlands is voor wat betreft de Benedenwindse eilanden de voorgeschreven onderwijstaal, met uitzondering van het buiten-gewoon onderwijs waar met speciale toestemming van de gouverneur het Papiamentu in bepaalde vakken en op bepaalde scholen mag worden gehanteerd. Op de Bovenwindse eilanden kan het onderwijs sinds 1954 geheel of gedeeltelijk in het Engels worden gegeven, waarvoor de gouverneur een regeling moet treffen met het bestuurscollege van dit gebied. In 1986 voerde het eiland Curaçao het Papiamentu als vak in op alle basisscholen. Er is één experimentele moeder-taalschool



waar het Papiamentu instructietaal is en het Nederlands als vreemde taal wordt onderwezen.

Het prestige van talen is vanwege de subjectiviteit van dit begrip moeilijker te bepalen. In de literatuur wordt de term negatief linguïstisch normbeeld gebruikt (o.m. Prins-Winkel 1973, Muller 1989, Smeulders 1987) ter omschrijving van een negatieve attitude van Antillianen ten opzichte van de eigen taal. Er zijn echter redenen om dit normbeeld ter discussie te stellen. Ten eerste is het niet gebaseerd op attitude-onderzoek op het gebied van de eigen talen op de eilanden. Voorts zouden de meeste uitspraken over taal gerelateerd zijn aan onderwijs dat gedurende de afgelopen 50 jaar in een andere taal dan de moedertaal plaatsvond. De bruikbaarheid van de eigen taal voor onderwijsdoeleinden is de meeste mensen die onderwijs hebben genoten na 1935 niet bekend. Tenslotte kan nog worden opgemerkt dat deze vermeende negatieve attitude niet blijkt uit het toegenomen gebruik van de eigen talen.

Op grond van het bovenstaande moet geconcludeerd worden dat er tussen grootte, functie en status van de talen van de Antillen een discrepantie bestaat die een goed beeld van de taalsituatie bemoeilijkt. Duidelijk is wel dat het Nederlands op de Nederlandse Antillen buiten de school nauwelijks functioneert en dus eerder beschouwd moet worden als vreemde dan als tweede taal.

### **3.1.4 Taalonderwijs en -onderzoek op Curaçao**

Zoals ook uit de vorige paragrafen blijkt is het Papiamentu de taal van het primaire en secundaire socialisatieproces van bijna 90 procent van de Curaçaose bevolking. Het onderwijs vindt er echter voornamelijk plaats in het Nederlands, terwijl het Papiamentu sinds 1987 is ingevoerd als vak in het basisonderwijs. In de eerste twee klassen van de lagere school wordt het Papiamentu mondeling aangeboden, terwijl de leerlingen leren lezen en schrijven in het Nederlands. Schriftelijk gebruik van het Papiamentu komt pas in de derde klas aan bod. Gebruik van het Papiamentu als voertaal in het kleuteronderwijs is wettelijk toegestaan.

Naar de onderwijsprestaties gerelateerd aan het gebruik van het Nederlands op Antilliaanse scholen is uitvoerig onderzoek verricht (o.m. De Palm 1969; Prins-Winkel 1973; Prins 1975; Unesco 1976; SLO 1981; Vedder 1987; BC Curaçao 1988; Kook & Vedder 1989; Minister van Onderwijs 1992). De kernconclusie van de meeste van deze studies luidt dat er een significante samenhang bestaat tussen de onderwijsprestaties en het beheersingsniveau van het Nederlands. Vedder (1987) observeerde het taalgebruik van leerkrachten en leerlingen in het basis-onderwijs op Curaçao en constateerde dat het taalleren te zeer beperkt is tot het nazeggen en invullen van zinnen. Een vergelijking van de spelling van het Papiamentu en het Nederlands in de vierde en vijfde klas van het basisonderwijs deed Kook en Vedder (1988) concluderen dat leerlingen de spellingsregels van Nederlandse woorden beter beheersen dan die van woorden in het Papiamentu. Op die meetmomenten hadden de leerlingen respectievelijk een en twee jaar spellingonderwijs in de moedertaal gehad en drie en vier jaar in het Nederlands. Met behulp van de TAK-bovenbouw-toets



onderzocht Severing (1992) de leesvaardigheid bij Curaçaose leerlingen in de vijfde klas en vond dat de technische vaardigheid in het Nederlands beter ontwikkeld was dan in het Papiamentu, maar dat het leesbegrip in het Papiamentu sterker ontwikkeld was dan in het Nederlands.

Onderzoek naar het proces van taalverwerving heeft op de Nederlandse Antillen echter tot nu toe weinig aandacht gehad. Daardoor ontbreken gegevens over het leren van de eigen talen en van het Nederlands in Antilliaanse context. Het gebrek aan belangstelling voor het verwervingsproces van de moedertalen heeft waarschijnlijk te maken met het feit dat die talen tot voor kort geen officiële status hadden binnen het onderwijs (Kook & Narain 1993).

Een van de weinige studies op het gebied van moedertaalontwikkeling op de Antillen is die van Guda (1980). Zij onderzocht de produktieve woordenschat van 36 Arubaanse kleuters en constateerde een sterkere ontwikkeling in het Papiamentu bij kinderen tussen het vijfde en zesde jaar dan tussen het vierde en vijfde jaar. Zij beschreef daarbij typische kenmerken van spontaan gebruik van het Papiamentu van de kinderen. Significante seksverschillen vond zij slechts in een aantal woordvelden. Meisjes hadden het meer over mensen, kleding, eten en drinken, huis en omgeving. Jongens gebruikten daarentegen veel meer woorden op het gebied van verkeer, vervoer en sport. Guda e.a. (1981) voerden eveneens een woordenschatonderzoek uit en stelden op grond daarvan een basiswoordenlijst samen van  $\pm 1000$  Papiamentu woorden die 5-, 6- en 7-jarige kinderen op Aruba beheersen. Op Curaçao stelden Antonius-Welvaart & Delfina (1988), op basis van beoordelingen van leerkrachten en ouders alsmede van toetsing van de woordenschat van kleuters, een lijst van 764 Papiamentu woorden samen die kleuters van 4 jaar beheersen.

Er bestaan echter nauwelijks onderzoeksgegevens over de ontwikkeling van tweetaligheid in deze specifieke context, waarin het leren op school als belangrijkste motivatie geldt voor het leren van een tweede taal naast de moedertaal. Aangenomen wordt dat tegen de achtergrond van een groot aantal sociolinguïstisch bepaalde variabelen, kinderen op de Nederlandse Antillen in de loop van de basisschooltijd in mindere of meerdere mate tweetalig worden (Narain 1991).

### **3.2 Taalsituatie in Nederland**

Volgens de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid worden Antillianen en Arubanen in Nederland gerekend tot de groep allochtonen afkomstig van voormalige koloniën, waaronder ook Surinamers en Molukkers (WRR 1989). Zij zijn de enige etnische minderheidsgroep die nog van rechtswege toegang heeft tot Nederland. Het exacte aantal Antillianen en Arubanen in Nederland is niet zonder meer vast te stellen. Gegevens over een Antilliaans geboorte-eiland worden niet overal geregistreerd (Narain 1991). Extra & Verhoeven (1993) geven bovendien aan dat, afhankelijk van het toegepaste criterium, de bevolkingscijfers van allochtone groepen in Nederland variëren. Zo is het

nationaliteitscriterium niet toepasbaar op Antillianen en Arubanen, die allen de Nederlandse nationaliteit bezitten.

Tabel 3.5 geeft een overzicht van het geschatte aantal Antillianen en Arubanen in Nederland sinds 1972. De gegevens zijn ontleend aan Kook & Narain (1993) en Extra & Verhoeven (1993).

Tabel 3.5: Groei van het aantal Antillianen en Arubanen in Nederland sinds 1972

1972	1982	1983	1985	1987	1989	1990	1992
1.467	32.000	44.000	46.153	55.228	66.000	81.079	91.596

Volgens het CBS (1988) is naar schatting tweederde deel van de Antillianen in Nederland afkomstig van Curacao, ruim een kwart van Aruba en ongeveer 4% van één van de overige eilanden. De grootste groep Antillianen en Arubanen in Nederland is van huis uit Papiamentutalig. Engelstalige Arubanen en Bovenwinders blijken in Nederland een relatief kleine groep te zijn. Engelstalige Antillianen van de Bovenwindse eilanden schijnen bovendien snel geneigd te zijn om in conversaties over te schakelen op een andere taal (Richardson z.j.). Dat zou ook de verklaring zijn waarom het contact tussen Antillianen van de Bovenwinden en de Benedenwinden, inclusief de Arubanen, in Nederland eerder in het Papiamentu en het Nederlands dan in het Engels verloopt (Narain 1991). Vanwege de grote overeenkomsten tussen het Kaapverdians en het Papiamentu blijken Antillianen in de Randstad als intermediair te kunnen optreden tussen Kaapverdianen en Nederlanders (Schoenmakers Klein Gunnewiek 1993).

Tot aan het eind van de jaren zestig waren het vooral studenten en ongehuwde arbeiders in de leeftijd van 18 tot 30 jaar die naar Nederland vertrokken. Na 1972 veranderde het karakter van de migratie en bleken steeds meer werklozen en gezinnen naar Nederland te vertrekken, met een forse stijging van het aantal alleenstaande moeders (Koot en Ringeling 1986). Volgens gegevens van het CBS kan 82 procent van de gezinnen die in 1987 naar Nederland emigreerden, gekenmerkt worden als eenoudergezinnen met een vrouw aan het hoofd. Van de alleenstaande moeders is 76 procent ongehuwd, 22 procent gescheiden en 2 procent weduwe. Het gaat daarbij om relatief jonge moeders die gemiddeld voor hun 20ste jaar hun eerste kind kregen (Van Dijke e.a. 1992).

Een groot gedeelte van de Antillianen in Nederland die oorspronkelijk van Curaçao afkomstig zijn, spreekt in Nederland voornamelijk Papiamentu thuis (Narain 1991, Kook & Narain 1993, Broeder e.a. 1993). In Nederland komen kinderen die van huis uit Papiamentu spreken terecht in een taalsituatie waarbij de eigen taal de minderheidstaal en het Nederlands de meerderheidstaal is. Een duidelijk beeld van de taalsituatie van deze groep is er echter niet. Op grond van gegevens van landelijk OVB-onderzoek rapporteren Tesser & Vierke (1990) dat kinderen afkomstig van de Antillen in de meeste gevallen thuis Nederlands spreken. Hoewel deze conclusie lijkt overeen te komen met andere gegevens,



is enige nuancering bij de interpretatie ervan op z'n plaats. De vraagstelling die bij dit onderzoek werd gehanteerd ('gebruikt je moeder thuis Nederlands?') is voor verschillende interpretaties vatbaar en kon derhalve de beantwoording ervan op een drie-puntsschaal beïnvloeden.

Kook & Vedder (1989) bevroegen 70 Antilliaanse kinderen in Nederland over hun thuistaalgebruik en concluderen dat ouders over het algemeen meer Papiamentu tegen elkaar spreken, maar steeds meer Nederlands gebruiken in de interactie met hun kinderen. Kook & Narain (1993) komen tot eenzelfde conclusie, terwijl ook Narain & Verhoeven (1994) rapporteren dat onder de Antilliaanse basisschoolkinderen het Nederlands een steeds grotere rol gaat spelen naast het Papiamentu in de thuissituatie. Kook (1994) meldt dat Antilliaanse kinderen in Nederland onderling steeds meer Nederlands spreken. Het onderzoek van Broeder e.a. (1993) geeft te zien dat een minderheid van de Antilliaanse basisschoolleerlingen thuis exclusief Papiamentu spreekt. De tot nu toe beschikbare gegevens doen vermoeden dat er in de Antilliaanse samenleving in Nederland waarschijnlijk sprake is van een intergenerationeel proces van taalverschuiving. Er zijn echter nog geen betrouwbare gegevens die kunnen aangeven of deze taalverandering ook gepaard gaat met verlies van de eigen taal. Met uitzondering van een mavo-school in Den Haag, heeft het Papiamentu zijn weg nog niet gevonden binnen het Nederlandse onderwijssysteem.

Het beheersingsniveau van het Nederlands van Papiamentutaligen is in de meeste gevallen gerelateerd aan hun opleidingsniveau (Narain 1991). Crosscultureel onderzoek geeft aan dat het beheersings-niveau van het Nederlands van Antillianen en Arubanen in Nederland doorgaans hoger ligt dan dat van andere allochtone groepen, met name Turken en Marokkanen (Narain & Verhoeven 1994), maar lager dan dat van Nederlanders (Boogaard e.a. 1990; Van Langen & Vierke 1992) en van Surinamers (Kook & Vedder 1989).

### **3.3 Conclusies**

Uit de in dit hoofdstuk gepresenteerde beschrijving van de taalsituatie op de Nederlandse Antillen blijkt dat het Engels op de Bovenwindse eilanden en het Papiamentu op de Benedenwinden de belangrijkste omgevingstalen zijn. De belangrijkste functie van het Nederlands is die van instructie-taal in het onderwijs. De ontwikkeling van tweetaligheid in deze taalsituatie vindt onder geheel andere omstandigheden plaats dan van tweetaligheid bij etnische minderheidsgroepen die de omgevingstaal leren als tweede taal. Naar de taalontwikkeling van jonge kinderen in het onderwijs op de Antillen is echter nog weinig onderzoek gedaan. Ook over de tweetalige ontwikkeling van jonge Papiamentutalige kinderen in Nederland die er het Nederlands als tweede taal leren, is nog weinig bekend. Om invulling te kunnen geven aan het didactische principe dat onderwijs moet aansluiten bij reeds aanwezige kennis van het kind, zijn gegevens over de taalontwikkeling van kinderen in beide contexten onontbeerlijk. Op grond van de in hoofdstuk 2 vermelde theoretische achtergronden van het verschijnsel tweetaligheid kan voorts worden aangenomen dat contextverschil eerder het tempo dan de structuur van taalleren zal beïnvloeden. Door in twee verschillende contexten bij dezelfde etnische groep in dezelfde



leeftijdsgroep de ontwikkeling van dezelfde talen te onderzoeken kan deze hypothese worden getoetst. Het onderzoek waarvan in de navolgende hoofdstukken verslag wordt gedaan, brengt de ontwikkeling van het Papiamentu en het Nederlands bij kleuters op Curaçao en in Nederland in kaart en toetst daarbij de invloed van contextuele factoren in het leerproces van de twee talen.

## **Deel II**

---

### **ONDERZOEK NAAR DE ONTWIKKELING VAN TWEETALIGHEID BIJ KLEUTERS**

- 4. Opzet van het onderzoek op Curaçao en in Nederland
  - 4.1 Vraagstelling
  - 4.2 Informanten op Curaçao
  - 4.3 Informanten in Nederland

- 5. Data-verzameling en data-analyse
  - 5.1 Meten van tweetaligheid
  - 5.2 Het meten van metalinguïstische vaardigheden
  - 5.3 Het meten van achtergrondvariabelen
  - 5.4 Data-analyse

## **HOOFDSTUK 4: OPZET VAN HET ONDERZOEK OP CURAÇAO EN IN NEDERLAND**

In dit hoofdstuk wordt de opzet van het onderzoek in de context van Curaçao en van Nederland nader uiteengezet. In paragraaf 4.1 wordt nader ingegaan op de onderzoeksvragen en wordt het design van het onderzoek gepresenteerd. Gegevens over de steekproeftrekking, de dataverzameling, de informanten en het kleuteronderwijs op Curaçao zijn opgenomen in paragraaf 4.2, terwijl in paragraaf 4.3 de gegevens over het onderzoek in Nederland staan vermeld.

### **4.1 Vraagstelling**

Uit de beschrijving in het vorige hoofdstuk is gebleken dat Papiamentutalige kinderen zowel op Curaçao als in Nederland moeten leren omgaan met verschillende talen. Het is voor een succesvolle schoolcarrière in beide contexten van belang om te weten hoe deze kinderen het beste kunnen worden opgevangen en begeleid in de onderbouw van het basisonderwijs. Om op deze onderwijsleercontext beter zicht te krijgen zijn longitudinale onderzoeksgegevens wenselijk die de individuele variatie in aard en mate van tweetaligheid gerelateerd aan de cognitieve ontwikkeling in de onderbouwperiode van het basisonderwijs blootleggen en verklaren. Daarbij zijn bovendien gegevens over de metalinguïstische ontwikkeling van kinderen relevant. Met het oog op beleidsontwikkeling inzake meertaligheid en meertalig onderwijs in beide condities is het tevens van belang een beeld te krijgen van de sociolinguïstische en onderwijskundige variabelen die het tempo van eerste- en tweede-taalontwikkeling van kinderen mede bepalen.

Het wetenschappelijk belang van dit onderzoek is meervoudig. Allereerst zijn er op Curaçao weinig gegevens beschikbaar over de taalvaardigheidsontwikkeling van kleuters, gerelateerd aan andere sociolinguïstische gegevens. Deze gegevens kunnen van belang zijn bij de invulling van taalprogramma's gericht op het jonge kind. Verder is er weinig bekend over de ontwikkeling van het leerproces van het Papiamentu. Door kwalitatieve gegevens te presenteren over de ontwikkeling van het Papiamentu kan deze leemte worden opgevuld. In Nederland is anderzijds tot nu toe weinig bekend over de tweetalige ontwikkeling van allochtone kleuters. Onderzoek concentreerde zich tot nu toe vooral op de ontwikkeling van het Nederlands, waarbij bovendien specifieke aandacht voor Antilliaanse kinderen in veel onderzoeksgegevens ontbrak. Tenslotte kan tegen de achtergrond van bestaande theorieën over de ontwikkeling van tweetaligheid de vraag worden gesteld in welke mate contextuele factoren van invloed zijn op de tweetalige ontwikkeling van kinderen.

Uitgaande van deze omstandigheden staan de volgende vragen centraal in het onderzoek:

- I. Ten aanzien van de taalontwikkeling op Curaçao:
  - a. Hoe ontwikkelen zich gedurende de kleuterleeftijd op Curaçao het Papiamentu en Nederlands bij van huis uit Papiamentutalige kinderen ?
  - b. In welke mate hangt de cognitieve ontwikkeling en het metalinguïstisch bewustzijn van de kinderen samen met het patroon van tweetalige ontwikkeling ?



- c. Welke sociolinguïstische en onderwijskundige variabelen bepalen op Curaçao de individuele variatie in het tempo van tweetalige ontwikkeling ?
  - d. Welke implicaties hebben de onderzoeksresultaten voor de onderwijspraktijk en voor onderwijsbeleid op Curaçao ?
- II. Ten aanzien van de taalontwikkeling in Nederland :
- a. Hoe ontwikkelt zich het Papiamentu en het Nederlands bij van huis uit Papiamentutalige kleuters gedurende de eerste twee jaren van het basisonderwijs in Nederland?
  - b. In welke mate hangt de cognitieve ontwikkeling en het metalinguïstisch bewustzijn van de kinderen samen met het patroon van tweetalige ontwikkeling ?
  - c. Welke sociolinguïstische en onderwijskundige variabelen bepalen in Nederland de individuele variatie in het tempo van tweetalige ontwikkeling ?
  - d. Welke implicaties hebben de onderzoeksresultaten voor de onderwijspraktijk en voor onderwijsbeleid in Nederland ?
- III. Welk effect heeft contextverschil op de tweetalige ontwikkeling van jonge kinderen?

Om deze onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden is gebruik gemaakt van een longitudinaal design waarbij vierjarige kinderen gedurende een aantal jaren konden worden gevolgd in hun tweetalige ontwikkeling op Curaçao en in Nederland. De kleuters werden voor het eerst getoetst in het Papiamentu en het Nederlands bij de aanvang van het kleuteronderwijs op Curaçao en aan het begin van groep 1 in Nederland en vervolgens na respectievelijk één en twee jaar onderwijs. Op het derde meetmoment werd tevens een metalinguïstische toets afgenomen en werden achtergrondgegevens verzameld. In het schema in tabel 4.1 is de opzet van het onderzoek weergegeven. Het design in Nederland was vrijwel identiek aan dat op Curaçao, zij het dat de metalinguïstische toets in Nederland in het Nederlands werd afgenomen en op Curaçao in het Papiamentu.

## **4.2 Informanten op Curaçao**

### **4.2.1 Steekproeftrekking**

In totaal waren er op het moment van onderzoek 57 kleuterscholen op Curaçao, verdeeld over de volgende 6 schoolbesturen van diverse signatuur :

33	RK Schoolbestuur
17	Openbaar Schoolbestuur
1	Stichting Nederlandse Scholengemeenschap
2	Protestant Christelijk Schoolbestuur
2	Advent Zendingen
1	Evangelische Broedergemeenten
1	Fundashon Skol Humanista

Representativiteit van de steekproef is gezocht door vier selectiecriteria toe te passen. Op de eerste plaats konden alleen kinderen participeren die thuis Papiamentu spraken.

Daarnaast is gezocht naar een evenwichtige verdeling van de signatuur van de scholen en naar een evenwichtige geografische spreiding van de participerende scholen (binnen en buiten de stad). Tenslotte zijn bij de selectie zowel scholen met kinderen uit hogere milieus als scholen met kinderen uit lagere milieus opgenomen. Op basis van deze criteria zijn 8 scholen geselecteerd waarbij per school willekeurig 10

kleuters werden geselecteerd (Osepa 1991b). Na de eerste meting bleek één kind niet te voldoen aan het thuistaalcriterium. De gegevens van dit kind zijn niet opgenomen in de analyses van die meting, wat het totaal aantal kinderen op het eerste meetmoment op 79 brengt. Dezelfde kinderen werden daarna nog 2 jaar gevolgd tot het eind van de kleuterschool. Er was daarbij een geringe terugloop van het totaal aantal kinderen: op het tweede meetmoment participeerden 73 kinderen van de oorspronkelijke groep van 79 kinderen aan het onderzoek en op het derde meetmoment 72. Kinderen die in die periode naar andere scholen verhuisden, werden zoveel mogelijk via de scholen opgespoord voor verdere deelname aan het onderzoek. Om de anonimiteit van de informanten te waarborgen worden hier vanwege de kleinschaligheid van het eiland Curaçao verder geen gegevens gepubliceerd van de scholen die deelnamen aan het onderzoek. Aan de scholen werden vertrouwelijk de resultaten van hun leerlingen toegestuurd.

De dataverzameling op de deelnemende scholen vond tijdens schooltijd plaats. De toetsafname van het Papiamentu gedeelte werd uitgevoerd door moedertaalsprekers. Voor het Nederlands gedeelte van de toets ondervond een ééntalige Nederlandstalige proefleider problemen, omdat de instructie aan de kinderen niet duidelijk kon worden gemaakt. Besloten werd te werken met tweetalige near-native sprekers van het Nederlands die ook het Papiamentu min of meer machtig waren (Osepa, 1991a). Op die wijze kon in ieder geval de instructie aan de kinderen indien nodig ook in de eigen taal worden verduidelijkt. De proefleiders kregen, na mondelinge instructie, alle visuele stimuli alsmede formulieren waarop onmiddellijk gescoord kon worden. Alle achtergrondgegevens werden in het Papiamentu verzameld. Bij de leerlingen vond dat mondeling plaats aan de hand van voorgestructureerde vragenlijsten. De vragenlijsten voor de ouders werden in sommige gevallen mondeling beantwoord na schooltijd, terwijl een aantal ouders de vragenlijsten die in het Papiamentu waren opgesteld, zelf invulde en retourneerde. De meeste leerkrachten vulden zelf de voor hen bedoelde vragen-formulieren in. In een enkel geval werden de vragen mondeling voorgelegd aan de leerkracht en vulde de proefleider het formulier in.

Tabel 4.1: Opzet van het onderzoek naar de ontwikkeling van het Papiamentu en Nederlands bij kleuters op Curaçao en in Nederland

CURAÇAO			
Meetmoment	Toetsing	Instrumenten	Informanten
Begin kleuter-onderwijs	Taalvaardigheid Papiamentu	Taaltoets Papiamentu	Kleuters
	Taalvaardigheid Nederlands	Taaltoets Nederlands	
Na 1 jaar onderwijs	Taalvaardigheid Papiamentu	Taaltoets Papiamentu	Kleuters
	Taalvaardigheid Nederlands	Taaltoets Nederlands	
Na 2 jaar onderwijs	Taalvaardigheid Papiamentu	Taaltoets Papiamentu	Kleuters   Kleuters Ouders Leerkrachten
	Taalvaardigheid Nederlands	Taaltoets Nederlands	
	Metalinguïstisch bewustzijn	Metalinguïstische toets Papiamentu	
	Sociolinguïstische variabelen	Vragenlijsten	
NEDERLAND			
Begin groep 1	Taalvaardigheid Papiamentu	Taaltoets Papiamentu	Kleuters
	Taalvaardigheid Nederlands	Taaltoets Nederlands	
Na 1 jaar onderwijs	Taalvaardigheid Papiamentu	Taaltoets Papiamentu	Kleuters
	Taalvaardigheid Nederlands	Taaltoets Nederlands	
Na 2 jaar onderwijs	Taalvaardigheid Papiamentu	Taaltoets Papiamentu	Kleuters   Kleuters Ouders Leerkrachten
	Taalvaardigheid Nederlands	Taaltoets Nederlands	
	Metalinguïstisch bewustzijn	Metalinguïstische toets Nederlands	
	Sociolinguïstische variabelen	Vragenlijsten	



#### 4.2.2 Profiel van de informanten op Curaçao

Bij de aanvang van het onderzoek op Curaçao participeerden 44 meisjes en 36 jongens met een gemiddelde leeftijd van 4;6 jaar. Op dat moment zat een meerderheid (76 %) minder dan 3 maanden op de kleuterschool. De meeste kinderen (62%) hadden een of andere vorm van voorschoolse opvang genoten. Van hen bleek een kwart 2 jaar of langer een crèche te hebben bezocht.

De sociaal-economische status van de kinderen is gemeten aan de hand van vragen aan de ouders over hun opleidingsniveau en beroep. Daarbij bleek 42 procent van de informanten te kunnen worden gerekend tot een lager milieu (opleiding LBO of lager), 39 procent tot de middenklasse (MBO-niveau) en 20 procent tot een hoger milieu (hoger dan MBO). Een uitgebreide beschrijving van de onderzochte achtergrondvariabelen van de kleuters is opgenomen in hoofdstuk 8.

Aan de ouders van de kinderen is ondermeer een mening gevraagd over de vier talen die op school worden geleerd. Op een drie-puntsschaal konden ouders aangeven of zij het al dan niet belangrijk vonden dat de kinderen Papiamentu, Nederlands, Engels en Spaans op school leren. Gegeven het feit dat het onderwijs op Curaçao officieel nog Nederlandstalig is, blijkt een bijzonder hoog percentage van de ouders voorstander van het leren van de eigen taal op school. Bovendien is een opvallend hoog percentage voor het leren van alle vier talen. De tegenstimmers blijken niet uitgesproken tegen één bepaalde taal op school te zijn. Tabel 4.2 geeft hier een overzicht van.

*Tabel 4.2: Meningen van ouders van de participerende kinderen op Curaçao ten aanzien van schooltalen (in %)*

	Voor	Neutraal	Tegen
Papiamentu	75	14	12
Nederlands	88	3	9
Engels	85	3	12
Spaans	78	7	15

#### 4.2.3 Kleuteronderwijs op Curaçao

Anders dan in het Nederlandse basisonderwijs, is het kleuteronderwijs op Curaçao niet geïntegreerd in het lager onderwijs. Kleuterscholen op Curaçao dienen te functioneren op basis van een zogeheten 'Speel- en werkplan' waarin de volgende ontwikkelingsaspecten zijn opgenomen:

- lichamelijke ontwikkeling;
- zintuiglijke ontwikkeling;
- taalontwikkeling;
- muzikale vorming;
- ontwikkeling van andere middelen tot expressie;
- sociale vorming;
- verstandelijke vorming.

Goedkeuring van het curriculum van de kleuterscholen geschiedt op basis van invulling van deze aspecten. Voor wat betreft de taallessen is er een minimum vastgesteld van 3 keer 15 minuten per dag en 3 keer een half uur per week. In die tijd kan vooral worden gewerkt aan stimulering van de produktieve taalontwikkeling van de kleuter. In een handleiding behorende bij het observatieformulier kleuteronderwijs, worden door de Inspectie van Onderwijs aanwijzingen gegeven ten aanzien van de onderwijsaspecten van taalontwikkeling, zoals ontwikkeling van de receptieve en produktieve woordenschat, ontwikkeling van de luistervaardigheid en van grammaticale vaardigheid. Sinds 1986 is het gebruik van het Papiamentu op de kleuterscholen toegestaan. Systematiek in het kleuteronderwijs ontbreekt echter vrijwel geheel volgens een eilandelijke werkgroep (GTEP 1990). Het kleuteronderwijs lijkt te bestaan uit een onsamenvattend geheel van activiteiten die niet duidelijk gerelateerd zijn aan doelstellingen. Genoemde werkgroep werkt reeds geruime tijd aan een project gericht op het Papiamentutalige kleuteronderwijs waarbij getracht wordt een betere structuur en samenhang te brengen in doelstellingen, inhoud, didactiek en leermateriaal ten behoeve van het kleuteronderwijs. Naast het gebrek aan een wettelijke regeling van het kleuteronderwijs, waarin ook het voertaalgebruik is vervat, noemt de commissie tevens het uitblijven van deskundigheidsbevordering en nascholing van kleuterleidsters als tekortkomingen in het huidige kleuteronderwijs (GTEP 1990). Taalstimulering van kinderen in het kleuteronderwijs op Curaçao schiet in een aantal opzichten tekort (Osepa 1991a). Dat hangt niet alleen samen met de voertaalproblematiek in het onderwijs, maar tevens met het vrij autoritaire karakter van dat onderwijs waarin kinderen vaak nog te weinig mondig worden gemaakt.

### **4.3 Informanten in Nederland**

#### **4.3.1 Steekproeftrekking**

Twee selectiecriteria waren opgesteld voor deelname van informanten aan het onderzoek in Nederland. Het eerste criterium betrof de leeftijd: het onderzoek had betrekking op vierjarige kleuters vanaf de aanvang van het basisonderwijs. Gedurende de eerste twee jaar van het basisonderwijs zouden de kinderen worden gevolgd in hun taalontwikkeling. Een tweede criterium betrof de thuistaal: het ging om kinderen die van huis uit Papiamentu spraken, ongeacht het geboorteland. Kinderen uit de Antillen of Aruba die thuis Engels spraken, namen niet deel aan het onderzoek. Om de representativiteit van de steekproef te waarborgen werden ook kinderen uit gemengde Antilliaans-Nederlandse huwelijken uitgesloten. Op grond van CBS-gegevens over aantallen basisschoolkinderen, in

combinatie met informatie van diverse landelijke steunpunten van Antilliaanse organisaties en van een aantal gemeentelijke onderwijsdiensten, werden scholen geselecteerd waar Antilliaanse kinderen staan geregistreerd. In totaal werden 265 scholen, gespreid over het hele land, benaderd. De meeste daarvan bleken echter geen kinderen te hebben uit de gezochte leeftijdsgroep. In 12 steden werden uiteindelijk 32 scholen gevonden met in totaal 104 kinderen die aan alle criteria voldeden. Overeenkomstig de spreiding van de Antillianen in Nederland, bevond zich de grootste concentratie van informanten in of rond de steden Amsterdam en Rotterdam. In tabel 4.3 wordt een overzicht gegeven van de spreiding van Antilliaanse en Arubaanse informanten in Nederland.

Tabel 4.3: Antilliaanse en Arubaanse informanten in Nederland

Stad	Aantal scholen	Aantal informanten
Amsterdam	7	32
Lelystad	4	11
Dordrecht	2	10
Hoogvliet	3	10
Hellevoetsluis	2	12
Utrecht	1	1
Den Haag	3	6
Breda	1	4
Tilburg	3	4
Helmond	2	5
Weert	2	5
Heerlen	2	4
Totaal	32	104

Gedurende de looptijd van het onderzoek bleek de terugloop van het totaal aantal kinderen aanzienlijk te zijn. Aan het eind van het onderzoek bleven 65 Antilliaanse kinderen over. De belangrijkste oorzaak daarvan was verhuizing: de kinderen bleken zonder verwittiging van de scholen verhuisd, geremigreerd of door de ouders overgeplaatst op een andere school. De kinderen waarvan wel een nieuw adres bekend was, werden op de nieuwe school verder benaderd en getoetst. De dataverzameling in Nederland vond op dezelfde wijze plaats als die op Curaçao. In Nederland werden alle taken afgenomen door moedertaalsprekers van respectievelijk het Papiamentu en het Nederlands.

#### 4. 3. 2 Profiel van de informanten in Nederland

De meeste kinderen die in Nederland aan het onderzoek deelnamen (73%) bleken op één van de Antilliaanse eilanden of Aruba geboren te zijn, terwijl een kwart van de kinderen in



Nederland was geboren. De grootste groep (95 kinderen) was afkomstig van Curaçao, 8 kinderen waren op Aruba geboren en 1 kind op Bonaire.

De meeste kinderen verbleven aan het eind van de onderzoeksperiode minder dan 5 jaar in Nederland. In verreweg de meeste gevallen (76 procent) was er sprake van éénoudergezinnen. In slechts een kwart van de gezinnen was de vader aanwezig.

De kinderen bleken overwegend afkomstig uit gezinnen met een lage sociaal-economische status (82 procent) en meer dan de helft (63 procent) had geen voorschoolse ervaring. Kinderen die dat wel hadden, bezochten een dergelijke instelling op één van de Antilliaanse eilanden. Over het taalgebruik thuis rapporteerden de ouders in 77 procent van de gezinnen onderling alleen Papiamentu te spreken, maar met en tussen de kinderen blijkt het Nederlands een steeds grotere rol te gaan spelen. In tabel 4.4 zijn deze gegevens verwerkt.

Tabel 4.4: Taalgebruik van Antilliaanse informanten in Nederland (in %)

	Papiamentu	Papiamentu + Nederlands	Nederlands
Met vader	56	24	19
Met moeder	65	15	19
Met jongere broer/zus	56	22	22
Met oudere broer/zus	61	21	19
Met beste vriend(in)	41	22	37
Met vrienden op school	25	32	43
Met vrienden thuis	59	24	17

Bijna de helft van de kinderen had bij de aanvang van het kleuteronderwijs een Nederlandse boezemvriend en van 35 procent was de beste vriend afkomstig uit de eigen etnische groep. Slechts de helft van de kinderen kreeg extra lessen Nederlands op school, terwijl 19 procent van de kinderen niet meer dan 1 uur per week extra les kreeg buiten het klassegebeuren. Daarbij werden de methoden 'Knoop het in je oren' en 'Laat wat van je horen' het meest gebruikt. De kinderen kregen geen les in de eigen taal.

## **HOOFDSTUK 5: DATA-VERZAMELING EN DATA-ANALYSE**

In dit hoofdstuk worden de gebruikte meetinstrumenten verantwoord. Eerst wordt in paragraaf 5.1 ingegaan op de toetsing van taalvaardigheid in het algemeen en op de constructie van een tweetalige toets op respectievelijk fonologisch, lexicaal, grammaticaal en tekstueel niveau. Daarbij worden tevens de validiteit en betrouwbaarheid van de toetsen besproken aan de hand van een proefmeting voorafgaand aan het eigenlijke onderzoek. In paragraaf 5.2 worden de diverse deeltaken besproken waarmee het metalinguïstisch bewustzijn is gemeten. In de paragrafen 5.3, 5.4 en 5.5 komen respectievelijk leerlingkenmerken, omgevingskenmerken en kenmerken van institutionele opvang aan de orde. Tenslotte wordt in paragraaf 5.6 ingegaan op de diverse analyses en wijzen van data-verwerking die in het onderzoek zijn toegepast.

### **5.1 Meten van tweetaligheid**

#### **5.1.1 Uitgangspunten**

In het debat dat sinds het begin van deze eeuw wordt gevoerd over de operationalisering van taalvaardigheid, hebben onderzoekers geen consensus bereikt. De monolithische visie van Oller (1978;1981) inzake taalvaardigheid is op grond van theoretische en empirische evidentie inadequaat gebleken (Verhoeven 1992). Een dichotome opvatting van taalvaardigheid maakt onderscheid tussen taalkennis en taalgebruik. Chomsky (1980) onderscheidt grammaticale competentie (betekenisdragende aspecten van taal) van pragmatische competentie (het vermogen om taal doelgericht te gebruiken). Op grond van een groot aantal studies vond Cummins (1979; 1980) empirische evidentie voor een meerdimensionale opvatting van taalvaardigheid (voor een beschrijving zie hoofdstuk 2). De meetinstrumenten die zijn gebruikt in het onderzoek op Curaçao en in Nederland zijn geconstrueerd in een vooronderzoek waarbij de mondelinge vaardigheid van allochtone kleuters in Nederland in twee talen werd geëvalueerd (Verhoeven e.a. 1993). Bij het ontwikkelen van het tweetalig toetsinstrumentarium is taalvaardigheid gedefinieerd in termen van communicatieve functies volgens het psycholinguïstisch model van Kempen (1989). Volgens dit model moet taalvaardigheid gezien worden in een hiërarchische samenhang tussen de volgende deelvaardigheden:

- fonologische vaardigheden, gericht op het onderscheiden en produceren van klanken;
- lexicale vaardigheden, gericht op het begrijpen en produceren van woorden;
- syntactische vaardigheden, gericht op het begrijpen en produceren van zinnen;
- tekstuele vaardigheden, gericht op het begrijpen en produceren van tekst.

Volgens dit model verlopen onderliggende processen minder automatisch naarmate vaardigheden zich hoger in de hiërarchie bevinden. Naast deze primaire taalvaardigheden kunnen ook intuïties over taal bij de taalgebruiker worden onderscheiden. Het gaat daarbij veelal om metalinguïstische kennis die de taalgebruiker heeft over vormaspecten van taal.

Om met een relatief eenvoudig afname- en scoresysteem te kunnen werken is uitgegaan van een indirect-discrete toetsingsprocedure. Deze procedure gaat uit van een aantal deeltaken die verondersteld worden elk een specifieke taalvaardigheidscomponent te meten. De geconstrueerde tweetalige toets bestaat uit deeltaken waarbij elk van de vier genoemde deelaspecten van taalvaardigheid (op fonologisch, lexicaal, syntactisch en tekstueel niveau) aan bod komt in beide talen. Vrijwel alle deeltaalvaardigheden worden met de toets zowel receptief als productief gemeten. In tabel 5.1 is de opbouw van het volledige toetsinstrumentarium zoals gebruikt is in het onderzoek schematisch weergegeven.

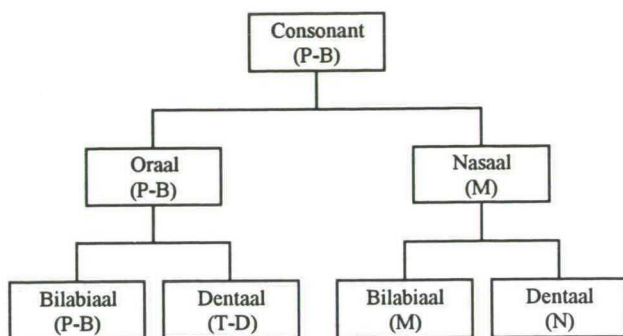
Tabel 5.1: Opbouw van de toetsen Papiamentu en Nederlands

Linguïstisch niveau	Deeltaken	Aantal items
Fonologisch	Klankmanipulatie	25
Lexicaal	Productieve woordenschat	40
	Receptieve woordenschat	60
	Cognitieve begrippen	65
	Zinsimulatie	40
Syntactisch	Tekstbegrip	20
Tekstueel		
	Totaal	250

### 5.1.2 Fonologische vaardigheden

Aan de basis van het proces van taalverwerving staat het manipuleren met klanken. In samenhang met universele eigenschappen van taal is er sprake van een min of meer universele consistente volgorde bij het leren van de klanken van een moedertaal door kinderen. De verwervingsvolgorde is voorspelbaar op grond van betekenisonderscheidende klankcontrasten in de doeltaal. De eerste consonantopposities zijn in alle talen die van nasale en orale stopklanken, gevolgd door de oppositie van labiale en dentale consonanten (p-b-m-n-t-d). Schematisch ziet deze set van primaire consonantopposities er als volgt uit :





Deze opposities vormen volgens Jakobson (1968) het universele minimale consonantensysteem. Volgens het 'onomkeerbare solidariteitsprincipe' worden klanken geleerd in de volgorde waarin zij voorkomen in een taal. Omdat in een taal geen fricatieven bestaan zonder stopklanken, terwijl het omgekeerde wel het geval is, bevinden stopklanken zich hoger in de klankhiërarchie van talen dan fricatieven. Verwerving van fricatieven vindt dan ook plaats na de verwerving van stopklanken in die taal en niet omgekeerd. Kinderen laten in het taalverwervingsproces fricatieven meestal aanvankelijk weg of vervangen die door stopklanken (de /f/ door de /p/ en de /s/ door de /t/; zie ook Schaerlaekens & Gillis 1987).

Over het algemeen wordt aangenomen dat kinderen rond hun vijfde jaar alle afzonderlijke fonemen van de moedertaal kunnen gebruiken, hoewel de produktieve beheersing van enkele klanken en klankcombinaties nog niet perfect is. Klanken die een fijne motorische coördinatie vereisen (zoals de /r/ en de /s/ ) kunnen in de kleuterleeftijd nog lastig zijn en leiden tot vermijding als in 'drumi' -> 'dumi'. Dit geldt ook voor enkele fricatieven (/g/, /s/, /z/). Consonantcombinaties (/sk/ als in 'skol', /skr/ als in 'skref', /str/ als in 'streki', /spr/ als in 'sprin') zijn moeilijker, maar ze worden waarschijnlijk rond het zesde jaar foutloos geproduceerd (Schaerlaekens & Gillis 1987).

Om de fonologische competentie van kinderen te toetsen is een klankmanipulatietaak ontwikkeld, waarmee kan worden nagegaan in hoeverre kinderen in staat zijn om via het gehoor relevante spraakklanken van elkaar te onderscheiden en te reproduceren. De taak is gebaseerd op 25 minimale woordparen per taal. Dat zijn woorden die steeds in één foneem van elkaar verschillen of in positie c.q. aantal fonemen variëren. Door deze woordparen aan kinderen aan te bieden en ze te laten nazeggen kan worden nagegaan welke klanken of klankcombinaties specifieke problemen opleveren in een bepaalde ontwikkelingsfase.

Op grond van een beschrijving van distinctieve foneemkenmerken van het Papiamentu en het Nederlands is voor wat het Papiamentu betreft uitgegaan van 10 verschillende vocalen en 23 consonanten, terwijl voor de Nederlandse klanktoets uitgegaan is van 12 verschillende vocalen en 18 verschillende consonanten. Daarbij is tevens uitgegaan van het bestaande lexicon van de talen en zijn geen nonsenswoorden voor de te toetsen klankopposities gecreëerd.

## Klankmanipulatietaak Papiamentu

Voor de constructie van de klankmanipulatietaak in het Papiamentu is uitgegaan van beschrijvingen van de klankenmerken van het Papiamentu (Andersen 1974, Birmingham 1970), op grond waarvan een keuze is gemaakt uit fonemen die qua distinctieve kenmerken zo dicht mogelijk bij elkaar liggen. Niet alle volgens deze criteria bruikbare fonemen komen voor de taak in aanmerking, omdat niet alle klankopposities ook terugkomen in minimale woordparen in het Papiamentu lexicon.

In het Papiamentu klanksysteem zijn er volgens Römer (1991) 24 distinctieve consonanten te onderscheiden, inclusief de alveolaire nasale allofoon (ŋ) die effectief wordt wanneer de /n/ in eindpositie staat (als in [bon]) of voor een velaire stopklank (als in [ranka] of [mango]). In orthografisch opzicht wordt echter tussen de klanken geen onderscheid gemaakt. Dit komt onder meer tot uitdrukking in het woordpaar [bon]('goed') en [bòn]('de bon').

Birmingham (1970) onderscheidt daarentegen 22 distinctieve consonanten in het Papiamentu, de [ñ] opvallend als een /y/ gevolgd door een nasale /n/. Volgens deze interpretatie zou een woord als ['kaya'] een minimaal woordpaar kunnen vormen met ['kaña'] waarbij ['kaña' = 'kaya' + /n/].

Jonis (1983) onderscheidt 10 distinctieve vocalen in het Papiamentu klanksysteem, inclusief de marginale sjwa-klank, die vrijwel uitsluitend voorkomt in uitgangscombinaties als -er, -el en -em (als in [tiger] [mangel] [kuorem]). Het foneem /Λ/ komt voornamelijk voor in Nederlandse leenwoorden [bùs, brùg]. Dit geldt ook voor het foneem /Y/ [hür, zür, stür]. Deze fonemen zijn daarom minder geschikt voor gebruik in tweetalige toetsen waarin kennis van het Papiamentu en het Nederlands wordt gemeten. Voor de uiteindelijke samenstelling van vocaalopposities is uitgegaan van vocaalkenmerken van het Papiamentu zoals beschreven in Bijlage IV.

De verdeeldheid onder fonologen over de aard van diftongen, die al dan niet zouden moeten worden opgevat als samengestelde klanksegmenten (Anderson 1976; Booij 1981), schept ook voor het Papiamentu onduidelijkheid voor wat het aantal diftongen en triftongen betreft. De commissie Jonis (1983) die de officiële spelling van het Papiamentu van Curaçao voorbereidde, onderscheidt 21 diftongen. Birmingham (1974) die een studie van het Papiamentu van Curaçao maakte, onderscheidt er echter in totaal 14. Bij de samenstelling van de klankmanipulatietoets in het Papiamentu bleken minimale woordparen van diftongen sporadisch voor te komen in voor kinderen herkenbare woorden. Gekozen is voor opname van één oppositie [ei-ai].

Het aantal triftongen in het Papiamentu is beperkter dan het aantal diftongen. De commissie Jonis noemt er vijf en Birmingham vier. Ook hier geldt het argument dat betwist kan worden in hoeverre het aparte klanken in het Papiamentu betreft dan wel een samenstelling van /j + consonant/ of /w + consonant/. Het aantal woorden in het Papiamentu lexicon waarin een triftong voorkomt is beperkt. In Bijlage IV is eveneens een overzicht opgenomen van in de literatuur vermelde Papiamentu diftongen en triftongen. De triftongen konden niet worden opgenomen in de klankmanipulatietoets, omdat er vrijwel geen minimale woordparen mee te vormen zijn.

Toonhoogte neemt in het Papiamentu klanksysteem een belangrijke plaats in. Het betreft de betekenisonderscheidende toonkenmerken /Hoog/ en /Laag/ die op lexicaal niveau



betekenisverschil genereren (Römer 1991). Joubert (1992) verzamelde 251 op toonfonemen gebaseerde minimale woordparen in het Papiamentu. Het toetsen van toonhoogteverschillen is echter proble-matisch. Het correcte gebruik van toonhoogte blijkt in een contextrijke omgeving te moeten worden getoetst en niet door middel van een klankmanipulatietaak waarbij woorden in isolatie worden aangeboden en gereproduceerd. In een dergelijke toetssituatie kunnen teveel interpretatieproblemen ontstaan. Verschillen in toonhoogte zijn in deze taak dan ook niet getoetst.

In de uiteindelijke keuze van consonant- en vocaalopposities voor de klankmanipulatietaak in het Papiamentu is gekozen voor gebruik van woorden uit het Papiamentu lexicon met een minimale lengte. In het Papiamentu is het aantal monosyllabische woorden beperkt. Het totaal aantal wordt geschat op zo'n 300 woorden (Tim di Papiamentu z.j.). Deze monosyllabische woorden kunnen in de volgende patronen voorkomen : CV: [ku] ('met'), VC: [un] ('een') en CVC: [kas] ('huis') .

Frequenter komen multisyllabische woorden voor in de klankcombinaties CVCV [bala](b-al), CVCCV [bèrdè](groen) en CCVCV [grita] (schreeuwen) (voor een overzicht met voorbeelden zie Bijlage IV). Er is voor de fonologische toets in het Papiamentu dan ook gekozen voor de combinaties CVC, CCVC en CVCC (v.b. : sker-skèr). In tabel 5.2 wordt een overzicht gegeven van de klankcontrasten die uiteindelijk zijn opgenomen in de Papiamentu klankmanipulatietoets.

Tabel 5.2: Klankcontrasten van de klankmanipulatietaak Papiamentu

Vocalen	Consonanten
e - è	b - p
o - u	d - t
a - ò	k - g
a - e	h - w
a - è	l - r
a - o	n - ñ
a - i	m - n
i - è	h - w
ei - ai	sh - ch

De mogelijkheden voor de vorming van minimale woordparen met consonantcontrasten lijken in het Papiamentu lexicon veel uitgebreider dan die met vocaalcontrasten. De uiteindelijke versie van de klankmanipulatietoets bestaat uit 25 items met 9 vocaalopposities en 10 consonant-opposities. Voorts zijn er 6 woordparen opgenomen die zich van elkaar onderscheiden door verscheidenheid in de distributie van klanken ten gevolge van deletie of additie van een foneem, danwel door verandering in de foneemvolgorde. Tabel 5.3 geeft een overzicht van de voor de klankmanipulatietoets geselecteerde Papiamentu klanken en woorden.



Tabel 5.3: Woordparen in de klankmanipulatietaak Papiamentu

Vocalen	Woordpaar	Consonanten	Woordpaar	Distributie
e - è	sker- skèr	b - p	bos - pos	wea - wega
o - u	flor - flur	d - t	diki - tiki	kara - karta
a - e	bala - bela		kòrta - kòrda	keiru - skeiru
a - ò	hamber - hòmbèr	k - g	kai - gai	kashi - kuashi
a - è	pachi - pèchi	j - w	yega - wega	lachi - lamchi
a - o	baka - boka	l - r	lei - rei	bruki - buki
a - i	bachì - bichì	n - ñ	kana - kaña	
i - è	sin - sèn	m - n	man - nan	
ei - ai	kabei - kabai	h - w	haf - waf	
		sh - ch	leshi - lechi	

### Klankmanipulatietaak Nederlands

In de Taaltoets Allochtone Kinderen (Verhoeven & Vermeer 1986) is een aantal Nederlandse klankcontrasten opgenomen dat als basis diende voor een articulatietaak Nederlands (als tweede taal) voor allochtone kinderen in de leeftijd van 5 tot 8 jaar. Voor de tweetalige klankmanipulatietoets voor kleuters zijn de in tabel 5.4 opgenomen klankcontrasten geselecteerd.

Tabel 5.4: Klankcontrasten van de klankmanipulatietaak Nederlands

Vocalen	Consonanten
e - ee	b - p
i - ie	d - t
oo - oe	n - ng
a - aa	v - w
ui - eu	l - r
ee - ie	h - g
u - eu	m - n
i - ee	z - s
oo - o	b - d
i - e	v - f

Voor het vormen van de woordparen is gebruik gemaakt van bestaande woorden in het Nederlands. Bij de selectie van woordparen in het Nederlands is een zo groot mogelijke spreiding van klanken c.q. klankcombinaties nagestreefd. Daarbij is ook zoveel mogelijk de klankcombinatie CVC van Nederlandse woorden aangehouden. Foneemtranspositie is

mogelijk in het Nederlands om minimale woordparen te vormen uit het bestaande lexicon. Daar is dan ook gebruik van gemaakt in deze taak (voorbeeld : maan - naam). De woordparen zijn voor het merendeel ontleend aan de klankonderscheidingstaak van de Taaltoets Allochtone Kinderen (Verhoeven & Vermeer, 1986) en opgenomen in tabel 5.5.

Tabel 5.5: Woordparen in de klankmanipulatietaak Nederlands

Vocalen	Woordpaar	Consonanten	Woordpaar	Distributie
e - ee	vel - veel	b - p	beer - peer	kast - kwast
i - ie	rit - riet	d - t	dik - tik	kurk - kruk
oo - oe	zoon - zoen	n - ng	ton - tong	kaars - kaas
a - aa	kas - kaas	v - w	vol - wol	maan - naam
ui - eu	luik - leuk	h - g	haas - gaas	bang - bank
ee - ie	veel - viel	z - s	zijn - sein	
u - eu	rus - reus	l - r	lat - rat	
i - ee	gil - geel	b - d	bas - das	
o - oo	bon - boon	m - n	mat - nat	
i - e	pit - pet	v - f	vel - fel	

### 5.1.3 Lexicale vaardigheden

Woordenschatontwikkeling neemt binnen het proces van taalverwerving een centrale plaats in. Woordenschat heeft betrekking op het aantal benamingen of labels waarover kinderen beschikken voor het begrijpen en gebruiken van taal. Woordlabels verwijzen naar begrippen in het geheugen die samen een netwerk vormen dat iemands kennis van de wereld weergeeft. Naarmate het netwerk van begrippen in het geheugen van kinderen wordt uitgebreid, zal hun woordenschat toenemen. Inhoudswoorden vormen de belangrijkste betekenisdragende elementen in een taal. Het gaat om een open en veranderlijke groep van woorden, met name nomina en verba. Daarnaast is er een beperkte maar frequent gebruikte verzameling functiewoorden die verwijzen naar cognitieve begrippen, met name naar de volgende cognitieve categorieën : kleur, vorm, hoeveelheid, ruimte en tijd. Omdat het hierbij gaat om categorieën die in alle talen een rol spelen, worden deze cognitieve dimensies ook wel 'universalia' genoemd (Clark & Clark 1977).

Om lexicale vaardigheden in het Papiamentu en het Nederlands te meten, zijn taken ontwikkeld waarmee zowel de receptieve als de produktieve woordenschat kunnen worden getoetst in beide talen. Voor beide talen zijn dezelfde woorden gebruikt. Daartoe is op basis van tevoren vastgestelde selectiecriteria een lijst samengesteld van woorden die in beide talen voorkomen. Als uitgangspunt van deze woordenlijst dienden de Nederlandstalige Nieuwe Streefwoordenlijst Woordenschat voor zesjarigen (Kohnstamm e.a.1981), de Papiamentu Woordenlijst Kleuters (Antonia & Delfina 1988) en de

Basiswoordenlijst Papiamentu (Guda e.a.1981). De Nieuwe Streefwoordenlijst is op grond van oordelen van leerkrachten samengesteld en geeft een indicatie van veronderstelde moeilijkheidsgraad van woorden in het Nederlands bij zesjarige kinderen.

Aan de hand van een voorgeselecteerde lijst, waarin woorden naar oplopende moeilijkheidsgraad zijn gecategoriseerd, is gezocht naar equivalente inhoudswoorden (nomina en verba) in het Papiamentu. In een eerste selectie werden die woorden van de lijst geschrapt waarvoor geen adequaat equivalent te vinden was. Het ging hierbij voornamelijk om cultuurspecifieke woorden (b.v. boerderij, glazenwasser, woonboot). Ook aperte cognaten (zoals [reus], [slurf], [kasteel]) en regionaal bepaalde varianten (b.v. [sapu] op Curaçao en [dori] op Aruba voor 'kikker') vielen af. Uitgangverschillen in het Papiamentu lexicon van respectievelijk Curaçao en Aruba zijn daarentegen wel meegenomen (Curaçao : skeiru ; Aruba : skeiro). Die verschillen konden op vrij eenvoudige wijze worden verwerkt in de toets en afhankelijk van de herkomst van de kleuter herkenbaar worden aangeboden. Voorts moest ook de uitbeelding van de betreffende woorden voor de kleuters herkenbaar zijn. Bij toepassing van de hierboven genoemde criteria resteerde een lijst van 150 woorden, verdeeld naar 10 in veronderstelde moeilijkheidsgraad oplopende categorieën van elk 15 woorden (10 nomina en 5 verba).

Omdat de categorie-indeling gebaseerd was op de Nederlandse woordenlijst, zijn de woordenlijsten in de eigen taal ter beoordeling van de moeilijkheidsgraad voorgelegd aan een aantal beoordelaars. Het ging hierbij om 10 moedertaalsprekers van het Papiamentu, voornamelijk pedagogen en anderen die zich professioneel bezighouden met het onderwijs aan Papiamentutalige kleuters, alsmede een aantal ouders van Papiamentutalige kleuters in Nederland. De beoordelaars konden met een [+] of [-] teken op een niet-gecategoriseerde lijst aangeven of naar hun mening het betreffende woord begrepen wordt door een kleuter van 4 tot 6 jaar.

Op deze beoordelingslijsten zijn opnieuw aanvullende selectiecriteria toegepast. Woorden die in de veronderstelde lagere categorieën minimaal scoorden in één van de talen en die dus te moeilijk werden bevonden door alle beoordelaars, zijn van de lijst geschrapt. Hetzelfde gold voor woorden die in de veronderstelde hogere, dus moeilijkere, categorieën unaniem maximaal scoorden in één van de talen (en die dus te gemakkelijk zouden zijn in de eigen taal). Op deze wijze ontstond een opgeschoonde lijst van 100 woorden in oplopende moeilijkheidsgraad. Deze uiteindelijke lijst van 100 woorden diende als basis voor de ontwikkeling van de woordenschattoetsen waarmee de kennis van inhoudswoorden ( 70 nomina en 30 verba) wordt getoetst.



### **Receptieve woordenschat**

Met deze deeltaak is de receptieve kennis van inhoudswoorden gemeten. De receptieve woordenschat bestaat uit 60 woorden (40 nomina en 20 verba) die opnieuw in veronderstelde moeilijkheidsgraad oplopen. Bij elk van de 60 woorden zijn vier tekeningen gemaakt, waarvan slechts één de juiste referent van het woord weergeeft. Aan de kinderen wordt gevraagd om het juiste plaatje aan te wijzen.

### **Productieve woordenschat**

De productieve woordenschat bestaat uit 40 woorden (30 nomina en 10 verba). Analoot aan de receptieve woordenschat worden ook in deze taak de woorden steeds moeilijker. Bij elk van de woorden is één tekening gemaakt die door de kinderen benoemd moet worden in de taal die op dat moment getoetst wordt. De verbale stimuli die daarbij worden gegeven zijn van het type *wat is dit* (nomen) of *wat is hij/zij aan het doen* (verbum).

De volgorde van aanbieding van de woordenschat taken is aan de hand van de resultaten van een aantal proefafnames bijgesteld.

### **Cognitieve begrippentaak**

Omdat functiewoorden naast inhoudswoorden belangrijke betekenisdragende elementen van taal zijn waarvan het gebruik nauw gerelateerd is aan de cognitieve ontwikkeling van kinderen (Schaerlakens & Gillis 1987), is een afzonderlijke taak ontwikkeld waarin de belangrijkste cognitieve begrippen receptief worden getoetst. Deze begrippen zijn niet taalspecifiek en zijn ontleend aan het vermogen om te percipiëren, categoriseren en socialiseren (Clark & Clark 1977). De geselecteerde begrippen komen voor in zowel het Papiamentu als het Nederlands. Aan de orde komen de categorieën kleur, vorm, hoeveelheid, ruimte en relatie tussen gebeurtenissen.

Voor de kleurtaak zijn 11 basiskleuren uitgekozen, alsmede 4 variaties in lichtintensiteit. In de vormtoets zijn naast vijf geometrische figuren waarmee basale vormlabels kunnen worden getoetst, 10 vormdimensies opgenomen. De hoeveelheidstaak bestaat behalve uit cardinale en ordinale getallen ook uit hoeveelheidsdimensies. Er zijn 15 begrippen in deze categorie geselecteerd. Tenslotte zijn in de categorie 'relatie tussen gebeurtenissen' connectieven opgenomen die de aspecten tijd en conditionalis uitdrukken, alsmede connectieven die het aspect oorzaak-gevolg weergeven (v.b.: [mientras] en [pasobra] respectievelijk 'terwijl' en 'omdat'). In Tabel 5.6 wordt een overzicht gegeven van de verschillende taakonderdelen van de cognitieve begrippentaak.

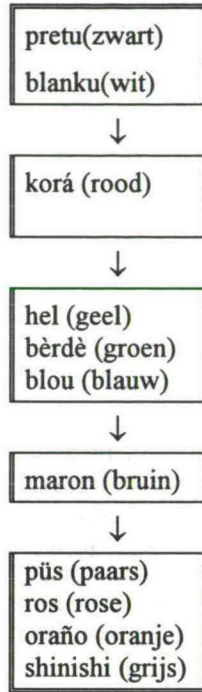
Tabel 5.6: Onderscheiden begrippen in de Cognitieve Begrippentaak

Categorie	Begrippen	Items	Voorbeeld
Kleur	Basiskleuren	11	Pretu / Zwart
	Lichtintensiteit	4	Maron skur / Donker bruin
Vorm	Geometrische figuren	5	Punto / Punt
	Vormdimensies	10	Mas grandi / Groter
Hoeveelheid	Getallen	4	Promé / Eerste
	Hoeveelheidsdimensies	11	Menos / Minder
Ruimte	Plaats	8	Riba / Op
	Richting	2	Man drechi / (naar)Rechts
Relatie tussen gebeurtenissen	Tijd	7	Mientras / Terwijl
	Oorzaak / gevolg	3	Pasobra / Omdat
	Totaal	65	

### Kleurbegrippen

Berlin en Kay (1966) stelden een universeel hiërarchisch systeem vast van kleuraanduidingen in talen. In dit systeem is niet alleen sprake van vaste basiskleuren in alle talen, maar ook van een hiërarchie van kleuraanduidingen in talen. In figuur 5.1 is dit systeem geschetst voor de talen Papiamentu en Nederlands. De pijlen verwijzen naar volgordekenmerken in het kleursysteem: een kleurbegrip wordt in principe pas in een taal opgenomen nadat de kleurbegrippen in de blokken die hoger in de hiërarchie staan, reeds in de betreffende taal voorkomen. Zo zal eerst het kleurbegrip /rood/ in een taal voorkomen en daarna pas /blauw/ in plaats van omgekeerd. Variatie zal volgens Berlin en Kay vooral optreden binnen maar niet tussen de blokken. Zo kan het kleurbegrip /grijs/ wellicht eerder worden opgenomen in een taal dan bijvoorbeeld /oranje/ of /paars/, maar niet voordat kleurbegrippen die hoger in de hiërarchie staan, zoals /bruin/ of /rood/, reeds in de betreffende taal voorkomen.

Figuur 5.1: Hiërarchisch systeem van kleuraanduidingen



Al deze 11 basiskleuren die in beide te toetsen talen voorkomen, zijn opgenomen in de cognitieve begrippentoets.

### Vormbegrippen

Voor wat betreft grootte-begrippen zou er een indeling gemaakt kunnen worden naar semantische complexiteit in drie dimensies. Toename in complexiteit kan allereerst worden bepaald door de mate van specificiteit van begrippen: hoe specifiek een begrip, des te complexer. Een begrip is specifiek naarmate het aantal dimensies waarop het van toepassing is (grootte, hoogte, ruimte) afneemt. Het antonieme begrippenpaar */groot-klein/* zou op grond hiervan minder complex zijn dan */lang-kort/* (Clark & Clark 1977: 498-499). Binnen antonieme paren kan complexiteit voorts gerelateerd worden aan gemarkeerdheid van de begrippen. Ongemarkeerde vormen hebben een positieve betekeniswaarde en een uitgebreidere gebruiksmogelijkheid dan gemarkeerde vormen. Zo zou een begrip als */hoog/* positief en uitgebreider zijn dan */laag/*. Begrippen als */hoog-laag/*, */lang-kort/* en */breed-smal/* verwijzen alle slechts naar één dimensie en zijn daardoor specifiek dan begrippen als */groot-klein/* en */dik-dun/*. In de eerstgenoemde reeks is er echter ook een onderscheid te maken in positie: horizontaliteit versus verticaliteit. De verticale positie van objecten schijnt in de waarneming dominanter te zijn dan de horizontale. Kinderen oriënteren zich dan ook eerder op verticaliteit dan op horizontaliteit (Clark & Clark 1977:



536). Het begrippenpaar */breed-smal/* kent een nog hogere graad van complexiteit, omdat het niet specifiek naar een verticale noch naar een horizontale positie verwijst, in verschillende posities kan voorkomen en het minst dominant in de waarneming zou zijn (Clark & Clark 1977: 498-499).

Tenslotte kan ook comparativiteit toename in complexiteit van grootte-begrippen veroorzaken. Van Kuyk (1988) vond in een onderzoek naar verwerving van grootte-begrippen door kleuters in Nederland een oplopende moeilijkheidsgraad van stellende naar vergrotende en tenslotte overtreffende trap van grootte-begrippen. Op grond van het bovenstaande maakt Van Kuyk de volgende indeling van volgorde van complexiteit.

*Figuur 5.2: Verwachte complexiteit van grootte-begrippen (naar Van Kuyk 1988)*

<p><b>I. Dimensie specificiteit</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. groot/klein (drie dimensies)</li> <li>2. dik/dun (twee dimensies)</li> <li>3. hoog/laag (één dimensie; verticaal)</li> <li>4. lang/kort (één dimensie; horizontaal)</li> <li>5. Breed/smal (één dimensie; secundair)</li> </ol>
<p><b>II. Dimensie gemarkeerdheid</b></p> <p>/ groot / voor / klein /          / dik / voor / dun /          / hoog / voor / laag /          / lang / voor / kort /          / breed / voor / smal /</p>
<p><b>III. Dimensie comparativiteit</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. groot/hoog/lang</li> <li>2. even groot/even hoog/even lang</li> <li>3. dikker/korter/breder</li> <li>4. kleinste/dunste/laagste/smalste</li> </ol>

Variatie in complexiteit en het voorkomen van de begrippen in beide talen dienden als selectiecriteria bij de uiteindelijke keuze van de items voor het onderdeel vormbegrippen van de cognitieve begrippentoets.

## Hoeveelheidsbegrippen

Onderzoek naar de verwerving van hoeveelheidsbegrippen door kinderen toont aan dat er sprake is van een lineaire verwervingsvolgorde (/twee/ voor /drie/, /vijfde/ voor /zesde/). Er zijn verder twee redenen om aan te nemen dat ordinale getallen conceptueel complexer zijn dan cardinale getallen. In veel talen worden de meeste ordinale begrippen aangeduid met een gemarkeerde vorm van cardinale begrippen (Greenberg 1966). Dit geldt in het algemeen ook voor het Papiamentu en het Nederlands, zoals in /dos/ vs /di dos/ ('twee' vs 'tweede'). Gemarkeerdheid voegt complexiteit toe aan begrippen. Verder geldt dat bij het bepalen van een ordinale positie niet alleen een beroep wordt gedaan op telvaardigheid, maar ook op ordeningsvaardigheid (Clark & Clark 1977: 537). Tenslotte kan complexiteit van hoeveelheidsbegrippen worden bepaald op basis van het principe [+ extensie] (b.v. 'meer') vòòr [- extensie (b.v. 'minder')] (Clark & Clark 1977: 505) en [vergroten trap] vòòr [overtreffende trap]. Voor het onderdeel hoeveelheidsbegrippen van de cognitieve begrippentoets zijn 15 voor kleuters eenvoudige begrippen geselecteerd die in beide talen voorkomen. Ten aanzien van deze begrippen kan op grond van het bovenstaande een aantal aannames worden geformuleerd waarbij de volgende verwervingsvolgorde wordt voorondersteld:

1. /twee/ voor /drie/
2. /eerste/ voor /vierde/
3. /eerste/ voor /laatste/
4. /alle/ voor /sommige/
5. /meeste/ voor /minder/
6. /meeste/ voor /minste/
7. /minder/ voor /minste/
8. /vol/ voor /leeg/

### Ruimtelijke begrippen

Locatieve ruimtelijke begrippen bestaan in de meeste talen uit antonieme woordparen waarvan het ene woord een toevoeging (+ extensie) uitdrukt en het ander een afname (- extensie). De begrippen die een toegevoegde extensie uitdrukken blijken ongemarkeerde en positieve begrippen te zijn (Clark & Clark 1977: 426-428 en 533-536). Zo wordt in het Papiamentu de dimensie 'hoogte' uitgedrukt met het antonieme woordpaar /haltu/ ('hoog') en /abou/ ('laag').

Ook de verwervingsvolgorde van ruimtelijke begrippen wordt bepaald door de aard van de begrippen. Onderzoek toont aan dat gemarkeerde vormen complexer zijn dan ongemarkeerde vormen en dus ook later worden verworven. Een positief verband tussen negatieve begrippen en complexiteit zou te verklaren zijn vanuit het perceptievermogen van de mens (voor een overzicht zie Clark & Clark 1977: 533-536). Positieve begrippen zouden daarom minder complex zijn dan negatieve en dus sneller worden geleerd door kinderen. In het Papiamentu is /man drechi/ (= rechts; letterlijk: goede hand) de positieve pool van het begrippenpaar en /man robes/ (=links; letterlijk: verkeerde hand) de negatieve. Naast het aspect van de pool van begrippen schijnt ook gebruiksfrequentie een belangrijke rol te spelen. Rechtshandigen blijken het begrip /rechts/ eerder te beheersen dan /links/, terwijl linkshandigen beide begrippen gelijktijdig leren (Olson & Laxar 1974).



Voor kleuters eenvoudig uit te beelden begrippen met een hoge frequentie, die bovendien in beide te toetsen talen voorkomen, zijn geselecteerd voor dit onderdeel van de cognitieve begrippentoets.

### Relaties tussen gebeurtenissen

Correspondentie tussen volgorde van vermelden en volgorde van gebeuren speelt een belangrijke rol in de hypothesevorming van kinderen over betekenisaspecten van begrippen waarmee een relatie tussen gebeurtenissen wordt gelegd. Een basisstrategie die kinderen aanvankelijk lijken toe te passen bij het begrijpen van samengestelde zinnen, is dat de eerstgenoemde gebeurtenis in de zin ook als eerste plaatsheeft (Clark 1973). Een markering die in deze volgorde interfereert (bijvoorbeeld */voordat/* in plaats van */nadat/*) voegt complexiteit toe aan de zin. Op grond daarvan is een zin als */de man zet z'n hoed op voordat hij z'n schoenen aantrekt/* minder complex dan */de man zet z'n hoed op nadat hij z'n schoenen heeft aangetrokken/*. De begrippen */als/* en */omdat/* zouden voorts minder complex zijn dan */voordat/* en */nadat/*. Frequentie van de begrippen in de twee talen alsmede de uitbeeldbaarheid van de gebeurtenissen bepaalden de uiteindelijke keuze van de begrippen voor dit onderdeel.

#### 5.1.4 Grammaticale vaardigheden

In de taalontwikkeling speelt het auditief geheugen een belangrijke rol. Uit geheugenonderzoek is bekend dat structurering van informatie de geheugencapaciteit sterk vergroot. Naarmate kinderen de grammaticale structuur van een taal beter beheersen, zullen zij gemakkelijker zinnen kunnen onthouden. De auditieve geheugencapaciteit van kinderen kan worden getoetst door hen speciaal geconstrueerde zinnen te laten nazeggen. Een zinsimitatietoets is dan ook zowel een receptieve als een produktieve taak.

Het doel van deze taak is inzicht te krijgen in de woord- en zinsstructuren die kinderen kunnen gebruiken. Het kind moet daartoe een aantal zinnen nazeggen die te lang zijn om louter geïmiteerd te kunnen worden. De toets bestaat in beide talen uit 20 zinnen, verschillend in lengte van minimaal 7 tot maximaal 15 woorden of morfemen. In de realisering van de zinnen wordt zowel gelet op functiewoorden (in gebonden of ongebonden morfemen) als op complexe syntactische patronen.

In iedere zin kan tweemaal correct gescoord worden. De maximum-score op deze toets bedraagt in beide talen 40, gebaseerd op 20 morfemen en 20 syntactische patronen. Bij de score-bepaling wordt geen rekening gehouden met uitspraakfouten of morfologische fouten, aangezien het in deze taak primair gaat om de correcte realisering van syntactische elementen en patronen. In totaal zijn er zeven syntactische kenmerken geselecteerd die in de structuur van beide talen voorkomen en die dan ook in de zinsimitatietoetsen van zowel het Papiamentu als het Nederlands zijn opgenomen.



Tabel 5.7: Syntactische elementen in de tweetalige zinsimitatietoets met voorbeelden in het Papiamentu en Nederlands

Syntactische elementen	Voorbeeld Papiamentu	Voorbeeld Nederlands
Pronomina	E....ey	Ze
Negatie	No	Niets
Preposities	Banda	Naast
Comparatieven/superlatieven	Mas haltu	Groter
Vraagwoorden	Na unda	Waar
Conjuncties	Pasobra	Maar
Temporele markering	Ta(ba)tin	Opgegeten

Daarnaast zijn in de deeltoets per taal enkele taalspecifieke kenmerken opgenomen. Voor de keuze van deze taalspecifieke kenmerken in het Papiamentu is gebruik gemaakt van referentiegrammatica's over het Papiamentu (in het bijzonder Andersen 1974; Birmingham 1970; Dijkhoff 1990; 1993; Goilo 1968 en Muller 1989) en een aantal standaardwoordenboeken en -lijsten (Dijkhoff 1980 en Joubert 1991).

Voor wat de zinsimitatietoets in het Papiamentu betreft zijn bovendien de volgende taalspecifieke kenmerken opgenomen: de plaats van het adjectief in de zin, de reduplicatievorm, de topicalisatie met 'ta', de seriële werkwoordsvorm, de meervoudsvorm en de plaats van het hulpwerkwoord in de zin. Achtereenvolgens wordt kort ingegaan op deze specifieke kenmerken van het Papiamentu.

De plaats van het attributief gebruikte adjectief is in het Papiamentu in de meeste gevallen onmiddellijk achter het substantief.

-Un kas **grandi**  
 DEF NOM ADJ  
 Een huis groot  
 (Een groot huis)

Een gering aantal adjectieven kan echter zowel voor als achter het substantief geplaatst worden, zonder dat daarbij betekenisverschil optreedt. Beide combinaties (substantief-adjectief en adjectief-substantief) zijn opgenomen in de Papiamentu zinsimitatietoets.

Met reduplicatie (verdubbeling van woorden) wordt in het Papiamentu vaak intensivering aangegeven.

-Un outo **nobo nobo**  
 DEF NOM ADJ ADJ  
 een auto nieuw nieuw  
 (een gloednieuwe auto)

Het partikel 'Ta' dat in het Papiamentu de functie vervult van tijdsaanduiding, kan ook gebruikt worden om focalisering te markeren.

-Lina        ta        grandi  
 NOM PART-temp ADJ  
 Lina        [ta]        groot  
 (Lina is groot)

-Ta                Lina        ta        grandi  
 PART-FOC NOM PART-temp ADJ  
 [Ta}                Lina        [ta]        groot  
 (Lina is groot)

Om beweging en/of richting aan te geven wordt in het Papiamentu vaak gebruik gemaakt van een keten van werkwoorden, de zogenaamde seriële werkwoorden. Daarbij is de functie van het tijdspartikel 'ta' belangrijk dat aan het begin van de keten wordt geplaatst en de tijd aanduidt voor de hele keten van werkwoorden.

-E ta    bula    lanta    kore    bai    skol  
 Hij [ta] springen opstaan rennen gaan school  
 (Hij springt op en rent naar school)

Het meervoud van substantieven wordt aangegeven door toevoeging van de vorm /nan/ (zij) aan het naamwoord. De meervoudsvorm wordt echter in bepaalde gevallen niet gebruikt, zoals na een niet-specificerend telwoord.

- E muchanan (de kinderen)  
 Tres mucha (drie kinderen)  
 E tres muchanan ( de drie kinderen)

In het Papiamentu staat het hulpwerkwoord altijd voor het zelfstandig werkwoord en wordt in de meeste gevallen voorafgegaan door het tijdspartikel. Het modale hulpwerkwoord krijgt daarentegen in het Papiamentu geen tijdspartikel 'ta' en staat altijd voor het tijdspartikel van het zelfstandig werkwoord. Beide vormen zijn opgenomen in de zinsimulatioets.

- E ta    kuminsa    yora  
 Hij [ta] beginnen huilen  
 (Hij begint te huilen)

- Mi no    por    a    drumi  
 Ik niet kunnen [a] slapen  
 (Ik kon niet slapen)

Voor wat betreft het Nederlands zijn naast de eerder genoemde zeven categorieën van syntactische elementen de volgende specifieke kenmerken van het Nederlands opgenomen in de zinsimitatietoets: het correcte gebruik van het hulpwerkwoord (is gevallen), inversie in bijzinsconstructies (omdat ze te klein is ), inversie in vraagzinnen (waar wil je gaan wandelen) en volgorde in hoofdzinnen (ze is gisteren naar de dierentuin geweest).

### 5.1.5 Tekstuele vaardigheden

Kinderen moeten leren omgaan met teksten. Dit houdt in dat zij niet alleen informatie die expliciet in de tekst wordt verwoord moeten leren begrijpen, maar ook impliciete informatie in de tekst. Daarnaast moeten zij zicht krijgen op relaties tussen verwijswwoorden en antecedenten in een tekst.

Met behulp van een tweetalige tekstbegripstaak is het mondelinge tekstbegrip van kinderen getoetst. Voor deze taak zijn in beide talen vier eenvoudige verhaaltjes geconstrueerd die - door gebruik van langere zinnen en meer complexe begrippen- geleidelijk in veronderstelde moeilijkheidsgraad oplopen. De teksten werden hardop aan de kinderen voorgelezen. Aan de hand van elk verhaaltje werden vijf vragen gesteld: drie vragen naar informatie die expliciet in de tekst stond en twee vragen naar tekstimpliciete informatie. De tekstexpliciete vragen hadden betrekking op betekenisrelaties tussen woordgroepen binnen een zin en op referentiële relaties tussen zinnen. De tekstimpliciete vragen hadden voornamelijk betrekking op implicatieve relaties binnen en tussen zinnen. In onderstaande voorbeelden wordt dit nader toegelicht.

Tekstexpliciete vragen	
Aangeboden informatie :	Betekenisrelaties tussen zinnen :
De kinderen zijn binnen aan het spelen. Zij hebben een ballon opgeblazen.	De kinderen spelen met een ballon.
Tekstimpliciete vragen	
Aangeboden informatie :	Implicatieve relatie :
De bal rolt de straat op. De jongens staan aan de kant en zien de bal weggrollen.	De jongens rennen de straat niet op.



### 5.1.6 Betrouwbaarheid en validiteit

Met het oog op kwaliteitscontrole van de taaltoetsen is de interne consistentie en de homogeniteit van de toetsopgaven nagegaan in een proefmeting bij 70 kinderen. De interne consistentie van de toetsitems is bepaald door item-totaalscore-correlaties (Rit's) en als globale maat Cronbach's alfa te berekenen. De waarde die laatstgenoemde coëfficiënt aanneemt kan gezien worden als een ondergrens van de betrouwbaarheid van de toets. De Groot & Van Naerssen (1975) noemen een waarde van .80 redelijk.

Met de bepaling van de homogeniteit van toetsopgaven is in feite de inhoudsvaliditeit van een toets in het geding. Homogeniteit van toetsopgaven wordt aangenomen wanneer van een redelijke fit van het eenparameter-itemresponsmodel van Verhelst & Eggen (1989) sprake is. Dit model geeft een meettheoretische specificatie van het toetsgedrag van leerlingen. Binnen het model geldt dat de kans op het oplossen van een toetsopgave uitsluitend wordt bepaald door de vaardigheid van de leerling en de moeilijkheid van de opgave. Met behulp van Chi-kwadraat-toetsing kan worden nagegaan in hoeverre er reden is de aanname van het model te verwerpen. Is dit niet het geval dan kunnen twee belangrijke gevolgtrekkingen worden gemaakt. In de eerste plaats mag dan worden aangenomen dat aan het oplossen van de toetsopgaven slechts één persoonsvariabele ten grondslag ligt en dat geen andere factoren variatie in de toetsscores genereren. De verzameling opgaven is in dat geval homogeen te noemen. In de tweede plaats geldt dat schattingen van opgave-parameters populatie-onafhankelijk zijn. Opgave-parameters kunnen in dat geval onafhankelijk van persoons-parameters worden beoordeeld.

Tabel 5.8 geeft voor de taaltoetsen in beide talen een overzicht van de onderzochte maten voor interne consistentie. De interne consistentie van alle toetsen blijkt hoog. Op de afzonderlijke toetsen blijkt vrijwel geen sprake van opgaven met lage Rit-waarden. Voor zover deze voorkomen, blijkt er sprake te zijn van een extreem lage proportie van kinderen die de opgave goed maakt (de zogeheten p-waarde).

*Tabel 5.8: Cronbach's alfa en gemiddelde item-totaalscore- correlaties voor de taaltoetsen Papiamentu en Nederlands*

	Papiamentu		Nederlands	
	Alpha	Rit	Alpha	Rit
Klankdiscriminatie	.92	.63	.87	.50
Cognitieve begrippen	.92	.42	.89	.36
Receptieve woordenschat	.92	.48	.95	.52
Productieve woorden-schat	.92	.57	.90	.63
Zinsimulatie	.96	.62	.95	.58
Tekstbegrip	.93	.64	.91	.60

Om de inhoudsvaliditeit van de toetsen te controleren zijn de toetstaken geanalyseerd met het eenparameter-itemresponsmodel van Verhelst & Eggen (1989). Daarbij is zowel de fit van de afzonderlijke items als die van de totale toets bepaald. Tabel 5.9 geeft de toetsingsgrootheid van het eenparameter-itemresponsmodel voor de toetstaken Papiamentu en Nederlands per groep en per toets. In geen enkel geval bleek sprake van een significante  $X^2$ -waarde. Voor alle toetsen gold dat de aannames van het itemresponsmodel niet verworpen hoefden te worden. Wat de homogeniteit van afzonderlijke toetsopgaven betreft bleek slechts in een zeer klein aantal gevallen (minder dan 5%) van overschrijding van de kritische  $X^2$ -waarde sprake.

Tabel 5.9: Toepassing van het eenparameter-itemresponsmodel op de deeltaken Papiamentu en Nederlands

	Papiamentu			Nederlands		
	$X^2$	df	p	$X^2$	df	p
Klankmanipulatie (25)	21.53	24	.61	24.84	24	.42
Cognitieve begrippen (65)	54.86	64	.62	75.43	64	.11
Receptieve woordenschat (60)	33.04	38	.75	67.39	56	.07
Productieve woordenschat (40)	27.73	26	.40	9.04	15	.89
Zinsimitatie (40)	29.44	39	.90	23.44	39	.97
Tekstbegrip (20)	5.66	19	.99	19.16	19	.60

Om zicht te krijgen op de concurrente validiteit zijn eerst de correlaties tussen de toetstaken bepaald. Tabel 5.10 geeft een overzicht van de gevonden correlaties tussen de verschillende componenten van de toetsen in het Papiamentu in Nederland. In alle gevallen blijkt er sprake te zijn van een significante samenhang van de toetsonderdelen ( $p < .01$ ). Behalve bij de klankmanipulatietoets, blijkt het verband tussen alle getoetste deelaspecten relatief hoog.

Tabel 5.10: Correlaties tussen de toetstaken Papiamentu

	Klank-manipulatie	Cognitieve begrippen	Receptieve woordenschat	Produktieve woordenschat	Zins-imitatie
Cognitieve begrippen	.40				
Receptieve woordenschat	.27	.81			
Produktieve woordenschat	.27	.61	.65		
Zinsimitatie	.42	.67	.61	.73	
Tekstbegrip	.41	.67	.59	.54	.72

Ook voor wat betreft de deeltaken in het Nederlands blijkt er sprake te zijn van significante correlaties ( $p < .001$ ). Behalve bij de klankmanipulatietoets zijn alle correlaties tussen de toetstaken hoog te noemen. Zij zijn opgenomen in tabel 5.11.



Tabel 5.11: *Correlaties tussen de toetstaken Nederlands*

	Klank-manipulatie	Cognitieve begrippen	Receptieve woordenschat	Productieve woordenschat	Zinsimitatie
Cognitieve begrippen	.52				
Receptieve woordenschat	.35	.72			
Productieve woordenschat	.30	.65	.74		
Zinsimitatie	.42	.63	.65	.69	
Tekstbegrip	.30	.67	.69	.74	.67

Verder is bij een deelverzameling van 15 Papiamentutalige kinderen de samenhang bepaald tussen de scores op de toetstaken voor cognitieve begrippen, receptieve en productieve woordenschat, zinsimitatie en tekstbegrip, en een aantal kenmerken van spontaan taalgebruik. Het betreft het aantal verschillende woorden in het taalgebruik, de gemiddelde zinslengte van kinderen en het aantal onderschikkingen dat in de uitingen voorkomt. Tabel 5.12 geeft een overzicht van de correlaties. In alle gevallen is er sprake van positieve correlaties.

Tabel 5.12: *Correlaties tussen de toetstaken in het Papiamentu en kenmerken van spontaan gebruik van die taal: aantal verschillende woorden per 100 uitingen (NVW), gemiddelde uitinglengte (GUL) en aantal onderschikkingen per 100 uitingen.*

	Cognitieve begrippen	Receptieve woordenschat	Productieve woordenschat	Zinsimitatie	Tekstbegrip
NVW	.31	.21	.19	.15	.47
GUL	.28	.31	.21	.32	.33
Onderschikkingen	.12	.33	.20	.24	.41

In het hierboven omschreven toetsinstrumentarium ligt het accent op die aspecten van tweetalige ontwikkeling die nauw samenhangen met de cognitieve ontwikkeling van kinderen. De taken zijn zo geconstrueerd dat zij niet alleen aangeven op welk niveau binnen het taalverwervingsproces de kinderen zich bevinden, maar eveneens enig zicht geven op de mate van taaldominantie.

Uit de hier gerapporteerde analyses kan worden geconcludeerd dat de geconstrueerde toetsen voor Papiamentu en Nederlands instrumenten vormen die voldoende betrouwbaar en valide genoemd kunnen worden. Alle geconstrueerde taken blijken een hoge mate van interne consistentie te vertonen. Met het oog op validiteit zijn een aantal conclusies te trekken. Ten eerste duidt de geconstateerde passendheid van het eenparameter-itemresponsmodel van Verhelst & Eggen (1989) erop dat de gekozen itemverzamelingen eendimensionaal en populatie-onafhankelijk zijn, hetgeen als ondersteuning voor de inhoudsvaliditeit van de toets taken kan worden opgevat. De hoge intercorrelaties tussen toets taken, alsmede de significant positieve correlaties tussen de toetsscores en kenmerken van spontaan taalgebruik ondersteunen de concurrente validiteit van de toetsen.

Op geen van de taakonderdelen werden plafondeffecten waargenomen. Dit maakt het ontwikkelde instrumentarium bruikbaar voor longitudinaal onderzoek naar de ontwikkeling van taalvaardigheid van kleuters.

## **5.2 Het meten van metalinguïstische vaardigheden**

Er zijn vijf deelaspecten gemeten van het metalinguïstisch bewustzijn van kinderen na 2 jaar onderwijs (aan het einde van de kleuterperiode op Curaçao en aan het einde van groep 2 in Nederland). Het betreft hier de vaardigheid in het analyseren van woorden, het analyseren in fonemen, de synthese van klanken, rijmen en objectivatie. Gebruik is gemaakt van instrumentarium dat in het kader van het Cito-leerlingvolgsysteem is ontwikkeld (Van Kuyk & Verhoeven 1991). Ten behoeve van het onderzoek op Curaçao is een Papiamentu versie van de toets ontwikkeld. Beide versies zijn opgenomen in Bijlage 2.

### **5.2.1 Analyse in fonemen**

Deze taak is gemaakt om na te gaan in hoeverre kinderen woorden kunnen uiteenleggen in fonemen. Daartoe moet het kind een mondeling aangeboden woord ontleden op foneemniveau. Er zijn 20 items geselecteerd voor het onderzoek in Nederland en op Curaçao. Toename van de moeilijkheidsgraad is in dit taakonderdeel verwerkt door een steeds complexer fonemenpatroon: vc (vocaal-consonant), cv, cvc, ccvc, cvcc, ccvcc en cvccc. Er werd een afbreeknorm gehanteerd van 5 items. De score werd bepaald door het totaal aantal correct geanalyseerde woorden.

### **5.2.2 Analyse in woorden**

Deze deeltaak is bedoeld om na te gaan of kinderen de woorden in een korte zin van elkaar kunnen onderscheiden. Door met een potlood te tikken kon het kind aangeven hoeveel woorden een mondeling aangeboden zin bevatte. Het toetsonderdeel bestond uit 10 zinnen van drie tot zes woorden. De score op dit toetsonderdeel werd bepaald door het aantal correct geanalyseerde zinnen.

### **5.2.3 Synthese van klanken**

Met dit toetsonderdeel kan worden nagegaan in hoeverre kinderen uit afzonderlijke klanken woorden kunnen samenstellen. Door de proefleider werden samenstellende fonemen van een woord mondeling aangeboden aan het kind. Het kind moest aangeven welk woord het betrof. Dit onderdeel van de toets bestond uit 20 in moeilijkheidsgraad oplopende items. Er werd een afbreeknorm van 5 items gehanteerd bij de toetsafname.

### **5.2.4 Rijm**

De rijmtoets is bedoeld om na te gaan of kinderen op een aangeboden woord een rijmwoord kunnen vinden. Ter vereenvoudiging van de taak werd in het onderzoek het te noemen rijmwoord verwerkt in een aantal plaatjes waaruit het kind kon kiezen. De deeltaak bestond uit 10 items .

### **5.2.5 Objectivatie**

De objectivatietoets meet tenslotte het vermogen van kinderen om woord en woordbetekenis te ontkoppelen. Nagegaan wordt of het kind uitsluitend kan letten op de lengte van een woord en daarbij kan afzien van de betekenis. Het kind moest van een mondeling aangeboden woordpaar aangeven welk woord langer was (bijvoorbeeld : paddestoel-boom). Voor het onderzoek werden 10 woordparen opgenomen in de objectivatietoets.

### **5.2.6 Samenhang tussen de toetsonderdelen**

Om de samenhang van de diverse componenten van de toets te onderzoeken, zijn de verschillende onderdelen van de toets aan elkaar gerelateerd. De analyse geeft op alle onderdelen positieve correlaties weer, waarvan de meeste significant zijn. Dat 'rijm' samenhangt met de analyse op zowel klank- als woordniveau, blijkt uit de significante correlaties van dit onderdeel met alle overige onderdelen van de toets. In tabel 5.13 zijn de correlaties opgenomen.



Tabel 5.13: *Correlaties tussen de componenten van de metalinguïstische toets Papiamentu*

	Analyse woorden	Analyse fonemen	Synthese klanken	Rijm
Analyse in fonemen	.20			
Synthese van klanken	.18	.78***		
Rijm	.40**	.35**	.35**	
Objectivatie	.03	.20	.27*	.27*

Voor wat betreft de metalinguïstische toets in het Nederlands blijkt vooral analyse in fonemen en synthese van klanken een sterke samenhang te vertonen. Analyse in woorden en objectivatie geven een negatieve correlatie te zien, maar die is niet significant. De correlatiematrix is opgenomen in tabel 5.14.

Tabel 5.14: *Correlaties tussen de componenten van de metalinguïstische toets Nederlands*

	Analyse woorden	Analyse fonemen	Synthese klanken	Rijm
Analyse in fonemen	.07			
Synthese van klanken	.37	.69**		
Rijm	.06	.24	.42*	
Objectivatie	-.27	.12	.15	.40

### 5.3 Achtergrondvariabelen

De sociolinguïstische en onderwijskundige variabelen die onderzocht werden, kunnen op grond van de literatuur worden benoemd als leerlingkenmerken, omgevingskenmerken en kenmerken van institutionele opvang. Deze gegevens zijn verzameld met behulp van vragenlijsten die aan de leerlingen, aan hun ouders en aan hun leerkracht werden voorgelegd. Vanwege het contextverschil waren de vragenlijsten die in het onderzoek op Curaçao en in Nederland zijn gebruikt niet geheel identiek. Beide versies van de vragenlijsten zijn opgenomen als Bijlage 3.

#### 5.3.1 Het meten van leerlingkenmerken

Leerlingkenmerken die zijn verzameld betroffen biografische gegevens, zoals gegevens over leeftijd en geslacht. Van de kinderen in Nederland werden bovendien gegevens verzameld over de geboorteplaats en verblijfsduur in Nederland. Deze gegevens werden

verzameld aan de hand van vragenlijsten die aan de ouders werden voorgelegd. Verder is de culturele oriëntatie van de kinderen bepaald door hen een vragenlijst voor te leggen die zij mondeling konden beantwoorden. Op Curaçao werden 7 vragen gesteld om de culturele oriëntatie van de leerlingen vast te stellen en in Nederland 10 vragen. Deze procedure is ontleend aan Verhoeven (1987). Als maat voor de culturele oriëntatie in Nederland werd de oriëntatie tegenover het dagelijks leven in het land van herkomst (Nederlandse Antillen/Aruba) en in Nederland vastgesteld door middel van een gestructureerd interview met het kind. Daarin werd de houding van de kinderen bepaald tegenover de volgende aspecten van het culturele leven op de Antillen/Aruba en in Nederland: school, vrienden, eten, voorlezen, televisie, radio, muziek, taal en wonen. Op Curaçao zijn additionele vragen gesteld met betrekking tot het contact met de talen Spaans en Engels. De antwoorden van de kinderen werden afgezet op een driepuntsschaal. De inter-rater betrouwbaarheid van deze schaal bleek hoog ( $>.95$ ).

Factoranalyse van de gemeten culturele oriëntatie van de leerlingen leverde zowel op Curaçao als in Nederland ééndimensionaliteit op ten aanzien van de eigen cultuur (respectievelijk 54 en 40 procent verklaarde variantie) en van de Nederlandse cultuur (respectievelijk 43 en 29 procent verklaarde variantie).

### 5.3.2 Het meten van omgevingskenmerken

Tot de omgevingskenmerken kunnen worden gerekend het taalgebruik en de taalpreferentie van de ouders en het taalcontact thuis, op school en op straat alsmede de culturele oriëntatie van de ouders en de sociaal-economische status van het gezin. De gegevens zijn in beide contexten via drie informatiebronnen verzameld: de kinderen zelf, hun ouders en hun leerkrachten. Vanwege het contextverschil tussen Curaçao en Nederland zijn bij de operationalisering van de sociolinguïstische variabelen ook verschillende factoren bevraagd. Concentreerde het onderzoek in Nederland zich voornamelijk op gebruik van de talen Papiamentu en Nederlands, op Curaçao werd ook de mate van gebruik van het Engels en het Spaans onderzocht. Bij de verwerking van de gegevens zijn het Engels en het Spaans echter niet gerelateerd aan de taalvaardigheidsscores, omdat de taalvaardigheidsgegevens slechts betrekking hadden op het Papiamentu en het Nederlands.

De gemeten omgevingskenmerken werden samengevat tot de volgende factoren: gezinstaal, culturele oriëntatie van het gezin en omgevingstaal. Factoranalyse van gezinstaal leverde een één-factoroplossing op met 51 procent verklaarde variantie op Curaçao en 52 procent in Nederland. De factor culturele oriëntatie van het gezin gaf bij analyse ééndimensionaliteit ten aanzien van de eigen cultuur (39 procent verklaarde variantie op Curaçao en 42 procent in Nederland) en van de Nederlandse cultuur (respectievelijk 52 en 43 procent verklaarde variantie).



### **5.3.3 Het meten van institutionele opvang**

Het aantal maanden voorschoolse ervaring, het aantal maanden genoten onderwijs bij de eerste meting en het taalgebruik op school werden bevraagd bij ouders en leerkrachten van de informanten ter bepaling van de institutionele ondersteuning van het kind in Nederland. Voor wat betreft de vragen over onderwijskenmerken, zijn op Curaçao met name vragen gesteld aan de leerkrachten over taalgebruik in de klas van leerkracht en leerling. De mate van gebruik van het Papiamentu en/of het Nederlands kon op een vijfpuntsschaal worden aangegeven lopend van 1 (uitsluitend Nederlands) tot 5 (uitsluitend Papiamentu). In Nederland hadden de vragen vooral betrekking op het aantal uren extra lessen Nederlands binnen en buiten het klasgebeuren, terwijl op een lijst van zeven mogelijkheden de methodes konden worden aangegeven die werden gebruikt in het NT2-onderwijs aan de kinderen.

### **5.4 Data-analyse**

De in het vorige hoofdstuk beschreven onderzoeksvragen hebben ten aanzien van de toegepaste statistische analyses betrekking op de volgende aspecten van het onderzoek op Curaçao en in Nederland:

1. de ontwikkeling van het Papiamentu en het Nederlands bij van huis uit Papiamen taalgebruikers;
2. de mate van samenhang tussen cognitieve ontwikkeling en metalinguïstisch bewustzijn van de kinderen en het patroon van hun tweetalige ontwikkeling;
3. sociolinguïstische en onderwijskundige determinanten van tweetalige ontwikkeling van de kinderen.

In deel III van dit proefschrift wordt verslag gedaan van de resultaten van het onderzoek op Curaçao, terwijl in deel IV de resultaten van het onderzoek in Nederland zijn opgenomen. Elk deel bestaat uit drie hoofdstukken waarin achtereenvolgens de taalvaardigheidsontwikkeling, de samenhang tussen tweetalige ontwikkeling en cognitieve ontwikkeling en tenslotte de determinanten van taalontwikkeling worden beschreven.

Met het oog op de eerste onderzoeksvraag wordt eerst de ontwikkeling beschreven van fonologische, lexicale, grammaticale en tekstuele vaardigheden in het Papiamentu en het Nederlands op Curaçao en in Nederland. Daarbij wordt telkens een onderscheid gemaakt tussen een kwantitatieve en een meer kwalitatieve analyse. In de kwantitatieve analyse worden enkele variantie-analyses uitgevoerd. Aan de hand van enkelvoudige variantie-analyses wordt nagegaan in hoeverre verschillen in toetscores voor elk van beide talen afzonderlijk in de tijd significant zijn. Daarnaast wordt met behulp van tweevoudige variantie-analyses met de factoren Taal en Tijd als hoofdeffecten gecontroleerd of de verschillen in scores tussen de twee talen significant zijn en of er sprake is van een significante interactie tussen Taal en Tijd. In geval van een significante interactie tussen deze twee factoren kan worden geconcludeerd dat het ontwikkelings tempo in de ene taal hoger ligt dan in de andere taal. Het effect van de factoren context en tijd op de



ontwikkeling van elk van de twee talen is tevens met behulp van variantie-analyse gemeten.

De samenhang tussen cognitieve en tweetalige ontwikkeling wordt bepaald met behulp van correlatieve analyses en factoranalyses, waarbij de dimensionaliteit van de taken wordt onderzocht op elk van de drie meetmomenten. Vervolgens wordt met behulp van Lisrel-analyse nagegaan in hoeverre er sprake is van afhankelijkheden tussen de ontwikkeling van het Papiamentu en het Nederlands. De samenhang tussen metalinguïstisch bewustzijn en mate van tweetaligheid wordt onderzocht met behulp van variantie-analyses.

Eveneens met behulp van factoranalyse wordt de dimensionaliteit van de achtergrondgegevens onderzocht. Vervolgens worden taalvaardigheidsscores gerelateerd aan factorscores betreffende uiteenlopende achtergrondkenmerken met behulp van correlatieve technieken, waaronder ook multiple-regressie-analyse.

## **Deel III**

---

### **ONTWIKKELING VAN TAALVAARDIGHEID OP CURAÇAO**

- 6. Ontwikkeling van Papiamentu en Nederlands op Curaçao
  - 6.1 Klankmanipulatie
  - 6.2 Cognitieve begrippen
  - 6.3 Woordenschat
  - 6.4 Grammaticale aspecten
  - 6.5 Tekstbegrip
  - 6.6 Conclusies
- 7. Tweetaligheid en cognitieve ontwikkeling op Curaçao
  - 7.1 Samenhang tussen cognitieve begrippen
  - 7.2 Dimensionaliteit van taalvaardigheid
  - 7.3 Samenhang en afhankelijkheden tussen Papiamentu en Nederlands
  - 7.4 Tweetaligheid en metalinguïstisch bewustzijn
  - 7.5 Conclusies
- 8. Determinanten van taalontwikkeling op Curaçao
  - 8.1 Leerlingenkenmerken
  - 8.2 Omgevingskenmerken
  - 8.3 Kenmerken van institutionele opvang
  - 8.4 Determinanten van tweetaligheid
  - 8.5 Conclusies

## **HOOFDSTUK 6: ONTWIKKELING VAN PAPIAMENTU EN NEDERLANDS OP CURAÇAO**

In dit hoofdstuk wordt de ontwikkeling beschreven van het Papiamentu en het Nederlands bij van huis uit Papiamentutalige kleuters op Curaçao. Zoals in hoofdstuk 4 is uiteengezet, is het onderzoek longitudinaal uitgevoerd vanaf het begin van het kleuteronderwijs. De taalvaardigheid van de in het onderzoek participerende kleuters werd op drie momenten mondeling getoetst: aan het begin van het kleuteronderwijs en na respectievelijk één en twee jaar onderwijs. De resultaten op de toetstaken in beide talen en op de drie meetmomenten worden hier gepresenteerd.

In paragraaf 6.1 wordt nader ingegaan op de ontwikkeling op klankniveau in het Papiamentu en het Nederlands. Paragraaf 6.2 behandelt de ontwikkeling van de receptieve kennis van cognitieve begrippen in beide talen. De resultaten van de produktieve en receptieve woordenschattoetsen komen aan bod in paragraaf 6.3. De beheersing van syntactische elementen van het Papiamentu en het Nederlands wordt besproken in paragraaf 6.4, terwijl de resultaten op de tekstbegrijptoeetsen in paragraaf 6.5 aan de orde komen. Tenslotte wordt in paragraaf 6.6 resumerend een totaalbeeld geschetst van de ontwikkeling van het Papiamentu en het Nederlands in de kleuterschoolperiode op Curaçao.

### **6.1 Klankmanipulatie**

#### **6.1.1 Kwantitatieve analyse**

Met de klankmanipulatietoets is nagegaan in hoeverre kinderen klanken in het Papiamentu en in het Nederlands kunnen onderscheiden en reproduceren. Tabel 6.1 geeft een overzicht van de berekende gemiddelden en standaarddeviaties van de scores op de klankmanipulatietaken. De tabel geeft aan dat kinderen bij entree in de kleuterschool gemiddeld reeds een groot aantal van de aangeboden Papiamentu klankcombinaties goed kunnen onderscheiden. Binnen een jaar worden vrijwel alle opgaven van de klankmanipulatietoets in het Papiamentu correct gemaakt.

Voor wat de klanken in het Nederlands betreft blijken de kinderen bij binnenkomst in de kleuterschool ongeveer de helft van de aangeboden klankcombinaties correct te kunnen reproduceren. Opvallend is verder dat ondanks een minimaal aanbod van het Nederlands op de kleuterschool op Curaçao er reeds na een jaar een toename is te zien in de correctscores op de Nederlandse klankmanipulatietoets. In zowel het Papiamentu als het Nederlands is er op klankniveau sprake van vooruitgang, waarbij een redelijk lage spreiding in het Nederlands en een minimale spreiding in het Papiamentu is te zien.

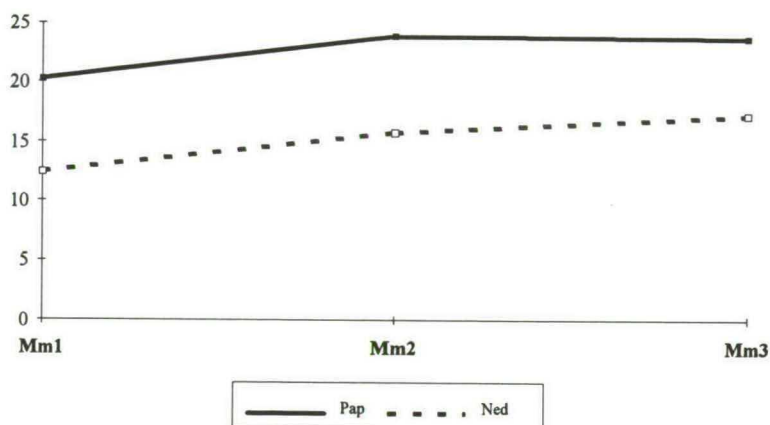


Tabel 6.1: *Gemiddelden en standaarddeviaties op de klankmanipulatietoetsen in het Papiamentu en het Nederlands bij de aanvang van het kleuteronderwijs en na respectievelijk 1 en 2 jaar onderwijs op Curaçao (max. score=25)*

Meetmoment	Papiamentu		Nederlands	
	Gem	Sd	Gem	Sd
1	20.25	3.94	12.43	4.79
2	23.88	1.48	15.75	4.30
3	23.69	2.37	17.18	4.27

Een vergelijking van de ontwikkeling van de fonologische competentie van kinderen in het Papiamentu met die in het Nederlands gedurende de kleuterperiode is weergegeven in figuur 6.1.

Figuur 6.1: *Vergelijking van de ontwikkeling van fonologische competentie in het Papiamentu en het Nederlands gedurende de kleuterperiode op Curaçao*



Om na te gaan of er op dit onderdeel sprake is van een significante groei van het Papiamentu en het Nederlands zijn variantie-analyses uitgevoerd waarbij per taal de factor tijd en voor de beide talen taal en tijd als hoofdeffecten werden gemeten. Tabel 6.2 geeft een overzicht van de significante waarden van deze effecten alsmede van de interactie tussen de twee factoren.

Uit de tabel is op te maken dat er niet alleen sprake is van een significante vooruitgang in klankmanipulatie over tijd. Tegelijkertijd blijkt er sprake van een substantieel niveauverschil tussen de twee talen. Bovendien blijkt er sprake te zijn van een sterkere groei van het Nederlands ten opzichte van het Papiamentu. Onder verwijzing naar Figuur

6.1, waarin de ontwikkeling in beide talen schematisch is weergegeven, kan geconcludeerd worden dat op dit onderdeel het Papiamentu al vanaf het eerste meetmoment de sterkste taal is en dat ook blijft, maar dat de klankmanipulatie in het Nederlands in de loop van de tijd relatief sneller vooruit gaat. Een verklaring hiervoor is te vinden in het feit dat al zeer snel een plafondeffect wordt bereikt op de Papiamentu klankmanipulatietoets.

*Tabel 6.2: Effect van de factoren Tijd en Taal op het onderdeel klankmanipulatie van het Papiamentu en het Nederlands gedurende de kleuterperiode op Curaçao*

	Tijd	Taal	Tijd x Taal
Papiamentu	.001	.001	.05
Nederlands	.001		

Uit de hierboven gepresenteerde gegevens kan worden geconcludeerd dat kinderen op Curaçao reeds bij het begin van de kleuterperiode de meeste klanken van het onderdeel klankmanipulatie in het Papiamentu beheersen. Voor het Nederlands is dit niet het geval. Wel blijken kinderen op dit onderdeel sterke vooruitgang te boeken in de loop van het kleuteronderwijs. Het na twee jaar onderwijs bereikte niveau Nederlands ligt lager dan het niveau dat kinderen hebben in de eigen taal op het moment van binnenkomst op de kleuterschool.

### 6.1.2 Kwalitatieve analyse

Om kwalitatieve gegevens te ontfen aan de scores van de klankmanipulatietoets zijn p-waarden van de items per meetmoment berekend. Met behulp van deze analyses kan de relatieve moeilijkheid worden bepaald van de manipulatie van de in de toetsen opgenomen klankopposities op verschillende meetmomenten. Vergelijking van de p-waarden over tijd geeft een beeld van de ontwikkeling van klanken in het Papiamentu en het Nederlands. In tabel 6.3 zijn de p-waarden opgenomen van vocaalopposities in het Papiamentu. Bij de aanvang van het kleuteronderwijs wordt op 60 procent van de getoetste vocaalopposities vrijwel maximaal ( $p > .90$ ) gescoord. Dit loopt bij de tweede meting op naar 90 procent, terwijl bij de laatste meting op alle getoetste Papiamentu vocaalopposities maximaal wordt gescoord ( $p > .90$ ).

Tabel 6.3: P-waarden van vocaallopposities in het Papiamentu per meetmoment op Curaçao

Vocalen	Meetmoment 1	Meetmoment 2	Meetmoment 3
e - è	.80	.90	.94
o - u	.77	.86	.97
a - e	1.00	1.00	1.00
a - ò	.86	.98	.95
a - è	.90	.98	.95
a - o	1.00	1.00	1.00
a - i	.95	1.00	1.00
a - ua	.82	.98	.98
i - è	.97	1.00	1.00
ei - ai	.95	1.00	1.00

Een overzicht van de moeilijkheidsgraad van de manipulatie van Papiamentu consonanten is te vinden in Tabel 6.4. Van de consonanten blijkt bij het eerste meetmoment slechts één klank-oppositie extreem gemakkelijk te zijn ( $p > .90$ ). Het gaat daarbij om het klankonderscheid [m-n]. De moeilijkste consonantoppositie blijkt op dat moment de foneemoppositie [ch-sh] in middenpositie (als in *lechi-leshi*) ( $p < .65$ ). Bij de tweede en de derde meting is er een toename te zien van het aantal extreem gemakkelijke consonantitems. Opposities als [k-g], [l-r] en [h-w] blijken aan het begin van de kleuterperiode nog lastig, maar vertonen gedurende de kleuterperiode relatief de meeste vooruitgang. Blijkens de p-waarden van het onderdeel klankdistributie is de klankcombinatie [s + k] al vanaf het begin van de kleuterschool moeilijk en blijft dat ook tot aan het eind van de kleuterperiode.

Tabel 6.4: P-waarden van consonantopposities in het Papiamentu per meetmoment op Curaçao (b) = beginpositie, (m) = middenpositie

Consonanten	Meetmoment 1	Meetmoment 2	Meetmoment 3
b - p	.87	.98	.98
d - t (b)	.76	.97	.91
d - t (m)	.72	.95	.90
k - g	.68	.88	.90
j - w	.78	.88	.90
l - r	.67	.87	.95
n - ñ	.84	.93	.90
m - n	.93	1.00	.97
h - w	.75	.95	.85
sh - ch	.64	.90	.97

Een vergelijking tussen de resultaten op consonanten en vocalen laat zien dat voor moedertaalsprekers onderscheiding van Papiamentu vocalen gemakkelijker blijkt dan



onderscheiding van Papiamentu consonanten. De vooruitgang op klankniveau in het Papiamentu blijkt vooral bepaald te worden door ontwikkeling van consonantopposities in de kleuterjaren. Manipulatie van vocaalopposities in het Papiamentu wordt bij de aanvang van het basisonderwijs nagenoeg beheerst.

Typerend voor het leerproces in het Nederlands zijn de schommelingen van de scores op dit onderdeel, zoals te zien is in tabel 6.5. In de tabel zijn de p-waarden voor manipulatie van Nederlandse vocaalopposities vermeld. Bij de aanvang van het kleuteronderwijs blijkt het onderscheiden van vocalen in het Nederlands nog moeilijk ( $p < .70$ ) tot zeer moeilijk ( $p < .30$ ). Een uitzondering vormt de vocaaloppositie [e-ee] waarop van meet af aan hoog wordt gescoord. De vocaalopposities [i-ee], [o-oo] en [a-aa] blijken aanvankelijk bijzonder moeilijk ( $p < .40$ ), maar na een jaar onderwijs blijkt er vooruitgang te zijn geboekt en aan het eind van de kleuterschool vormt nog slechts de oppositie [i-ee] een probleem voor de Curaçaose kleuter.

Tabel 6.5: P-waarden van vocaalopposities in het Nederlands per meetmoment op Curaçao

Vocalen	Meetmoment 1	Meetmoment 2	Meetmoment 3
e - ee	.81	.89	.97
i - ie	.63	.75	.79
ee - ie	.63	.91	.83
i - e	.48	.45	.90
i - ee	.30	.41	.47
a - aa	.38	.85	.70
o - oo	.26	.75	.63
oo - oe	.68	.79	.76
ui - eu	.63	.68	.69
u - eu	.45	.65	.61

In tabel 6.6 zijn de p-waarden van de Nederlandse consonantopposities opgenomen. Daarbij blijkt de klankoppositie [n-ng] in finale positie de meeste problemen op te leveren voor de kleuters. Bij de aanvang van het kleuteronderwijs zijn de kinderen nog maar nauwelijks in staat een onderscheid tussen deze twee klanken te maken. In tabel 6.6 is te zien dat deze oppositie gedurende de hele kleuterperiode relatief de meeste problemen oplevert voor de Curaçaose leerling.

Tabel 6.6: P-waarden van de Nederlandse consonantopposities per meetmoment op Curaçao

Consonanten	Meetmoment 1	Meetmoment 2	Meetmoment 3
b - p	.76	.74	.84
d - t	.71	.79	.83
b - d	.63	.78	.91
v - f	.69	.45	.76
z - s	.68	.36	.73
h - g	.41	.56	.68
m - n	.54	.78	.81
n - ng	.11	.12	.33
l - r	.42	.45	.48
v - w	.45	.71	.59

Tabel 6.7 biedt een vergelijking van de scores op minimale consonantparen die in beide talen voorkomen (zie Hoofdstuk 5 par. 5.2 voor een beschrijving van distinctieve kenmerken). Er valt af te lezen dat gedurende de hele kleuterperiode hogere p-waarden worden gehaald op de consonantopposities in het Papiamentu dan die in het Nederlands. Mogelijk veroorzaakt de onbekendheid van Nederlandse woorden waarin de klankopposities zijn verwerkt, een extra drempel bij het verwerken van klanken in die taal en faciliteert bekendheid van de woorden in het Papiamentu juist het leren onderscheiden van klanken in de eigen taal.

Tabel 6.7: P-waarden van vergelijkbare consonantopposities in twee talen op Curaçao

	Meetmoment 1		Meetmoment 2		Meetmoment 3	
	Pap	Ned	Pap	Ned	Pap	Ned
b - p	.87	.76	.98	.74	.98	.84
d - t	.76	.71	.97	.79	.91	.83
l - r	.67	.42	.87	.45	.95	.48
m - n	.93	.54	1.00	.78	.97	.81

Samenvattend kan worden gesteld dat Curaçaose kleuters goed in staat zijn tot klankonderscheiding in de eigen taal. Omstreeks het vierde jaar beheersen de kinderen vrijwel alle vocaalonderscheidingen in het Papiamentu, terwijl kinderen tussen het vierde en het vijfde jaar de meeste Papiamentu consonanten leren onderscheiden.

Voor wat het Nederlands betreft, blijken Curaçaose kinderen bij de aanvang van het kleuteronderwijs grote moeite te hebben met het manipuleren van klankopposities. Ondanks een minimaal aanbod van het Nederlands in de kleuterschool, is er echter een

significante vooruitgang te zien in de discriminatie van Nederlandse klanken in de loop van de kleuterschoolperiode. Aan het eind van de kleuterschool blijkt de ontwikkeling van klankdiscriminatie in het Nederlands echter nog niet voltooid.

## 6.2 Cognitieve begrippen

### 6.2.1 Kwantitatieve analyse

De gemiddelde scores en de standaarddeviaties op de cognitieve-begrippentoetsen in het Papiamentu en het Nederlands zijn voor alle drie meetmomenten opgenomen in tabel 6.8. Aan het begin van het kleuteronderwijs blijken kleuters een groot aantal cognitieve begrippen in de eigen taal te kennen. Met name kleurbegrippen in het Papiamentu zijn goed bekend bij de kleuters. Er is een duidelijke toename te zien in de scores van de toets in het Papiamentu. Parallel aan de toename van de scores treedt er een afname op in de spreiding van de scores.

In het Nederlands zijn dezelfde begrippen nog vrijwel onbekend. De kleuters halen een score van gemiddeld 27 procent bij binnenkomst op de kleuterschool. Gegeven het feit dat op dit onderdeel de gemiddelde raatkans op 30 procent ligt, is deze score minimaal te noemen. Er is echter sprake van een aanzienlijke vooruitgang op dit onderdeel in de loop van de tijd. Aan het eind van de kleuterperiode blijken de kinderen meer dan de helft van de getoetste cognitieve begrippen in het Nederlands receptief te beheersen. De gemiddelde scores op de Nederlandse cognitieve-begrippentoets zijn aan het einde van de kleuterschool vergelijkbaar met de scores in de eigen taal bij de aanvang van het kleuteronderwijs. De spreiding van de Nederlandse scores is echter groter. Tabel 6.8 laat zien dat het onderdeel kennis van kleurbegrippen in beide talen hoog uitkomt. De kinderen kennen bij het eerste meetmoment al vrijwel alle basiskleuren in het Papiamentu en halen binnen een jaar kleuteronderwijs een maximumscore waarbij een minimale spreiding te zien is. Op de kleurbegrippen in het Nederlands scoren de kinderen bij de aanvang van het kleuteronderwijs bijna de helft goed en aan het eind van de kleuterschool bijna 75 procent. De scores op de overige onderdelen van de cognitieve-begrippentoets zijn in beide talen aanzienlijk lager op alle drie de meetmomenten.

Begripsontwikkeling van vormaspecten, hoeveelheid en ruimte lijkt in beide talen tot stand te komen tussen het vierde en vijfde jaar. Aan het eind van de kleuterperiode beheersen de kinderen de meeste van deze begrippen receptief in de eigen taal. In het Nederlands scoren de kinderen aanvankelijk bijzonder laag op deze onderdelen, maar ze bereiken ondanks een minimaal aanbod in de taal na twee jaar kleuterschool toch een niveau dat vergelijkbaar is met de eerste taal aan het begin van de kleuterperiode. Cognitief veeleisender en daarom ook lastiger zijn begrippen waarmee relaties tussen gebeurtenissen worden uitgedrukt (bijvoorbeeld *omdat*, *als*, *terwijl*). Conform de verwachting (zie Hoofdstuk 5) verloopt de ontwikkeling van de receptieve kennis van deze begrippen in de eerste taal in de kleuterperiode dan ook bijzonder traag. De Nederlandse begrippen voor het uitdrukken van relaties tussen gebeurtenissen zijn aan het begin van de kleuterschool zo goed als onbekend bij de kinderen. Deze kennis neemt echter gedurende de kleuterschoolperiode geleidelijk aan toe en bereikt aan het eind van deze periode een



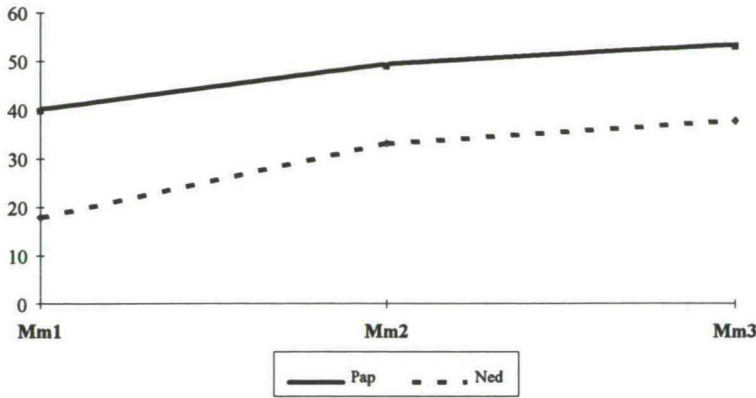
niveau dat vergelijkbaar is met het niveau dat de kinderen hadden in de eigen taal bij binnenkomst op de kleuterschool.

*Tabel 6.8: Gemiddelden en standaarddeviaties op de cognitieve-begrippentoets in het Papiamentu en het Nederlands bij de aanvang van het kleuteronderwijs en na respectievelijk 1 en 2 jaar onderwijs op Curaçao (max. score=65)*

	Papiamentu		Nederlands	
	Gem	Sd	Gem	Sd
<b>Meetmoment 1</b>				
Cogn. Begrippen (65)	39.77	7.57	17.89	9.76
-kleur (15)	12.00	2.66	7.96	3.03
-vorm (15)	9.52	2.53	5.13	3.15
-hoeveelheid (15)	8.22	2.24	2.23	2.84
-ruimte (10)	5.29	1.63	2.25	1.89
-relaties (10)	4.75	1.68	.32	1.33
<b>Meetmoment 2</b>				
Cogn. Begrippen (65)	48.99	6.82	33.04	7.47
-kleur (15)	13.94	1.93	10.30	2.59
-vorm (15)	11.78	2.11	7.82	2.49
-hoeveelheid (15)	10.69	2.38	6.41	2.49
-ruimte (10)	7.19	1.60	4.58	1.96
-relaties (10)	5.38	1.57	3.93	1.56
<b>Meetmoment 3</b>				
Cogn. Begrippen (65)	52.94	5.13	37.65	10.54
-kleur (15)	14.44	.79	11.13	2.64
-vorm (15)	12.67	1.45	8.97	2.82
-hoeveelheid (15)	11.75	1.89	7.38	3.01
-ruimte (10)	8.01	1.40	5.44	2.16
-relaties (10)	6.08	1.74	4.74	2.09

In figuur 6.2 wordt de ontwikkeling van cognitieve begrippen in het Papiamentu en het Nederlands op Curaçao geschetst. Het verschil tussen de talen wordt gedurende de kleuterperiode kleiner, al blijft de begrippenkennis in het Papiamentu duidelijk dominant.

**Figuur 6.2:** *Ontwikkeling van cognitieve-begrippenkennis in het Papiamentu en het Nederlands gedurende de kleuterperiode op Curaçao*



Met behulp van variantie-analyses is nagegaan of er sprake is van een significante groei in de beheersing van de getoetste cognitieve begrippen in het Papiamentu en het Nederlands. Het effect van tijd en taal alsmede de interactie tussen deze twee factoren zijn daarbij eveneens gemeten. De resultaten van deze analyses zijn opgenomen in tabel 6.9. De tabel laat zien dat het begripsniveau in beide talen significant toeneemt gedurende de kleuterperiode en dat er tevens sprake is van een significant verschil tussen het Papiamentu en het Nederlands op de diverse meetmomenten. Tenslotte blijkt ook de interactie tussen de twee factoren significant te zijn. De ontwikkeling van cognitieve begrippen in het Nederlands blijkt dus beduidend sneller te verlopen dan die in de eigen taal.

**Tabel 6.9:** *Effect van de factoren Tijd en Taal op het onderdeel cognitieve begrippen in het Papiamentu en het Nederlands gedurende de kleuterperiode op Curaçao*

	Tijd	Taal	Tijd x Taal
Papiamentu	.001	.001	.001
Nederlands	.001		

Variantie-analyses op de diverse subtaken van de cognitieve-begrippentoets preciseren de in tabel 6.9 genoemde effecten van de factoren tijd en taal op de ontwikkeling van begrippenkennis in het Papiamentu en het Nederlands. Tabel 6.10 toont aan dat de significante verschillen tussen de twee talen vooral bepaald worden door de ontwikkeling van kleurbegrippen. Voor wat betreft de interactie tussen de factoren tijd en taal is er juist op de onderdelen kleurbegrippen en ruimtelijke begrippen geen significantie gevonden. Dit betekent dat op deze twee onderdelen van de cognitieve-begrippenkennis het Nederlands zich in vrijwel eenzelfde tempo ontwikkelt als het Papiamentu. De eigen taal is daarbij

echter op alle meetmomenten de sterkste taal van de kinderen. Voor wat betreft de onderdelen vorm, hoeveelheid en relaties blijkt de kennis van het Nederlands zich in sneller tempo te ontwikkelen dan die in het Papiamentu.

*Tabel 6.10: Effect van de factoren Tijd en Taal op kennis van verwijzing naar kleur, vorm, hoeveelheid, ruimte en relaties in het Papiamentu en het Nederlands gedurende de kleuterperiode op Curaçao*

	Tijd	Taal	Tijd x Taal
Kleur Pap	.001	.001	ns
Kleur Ned	.001		
Vorm Pap	.001	ns	.001
Vorm Ned	.001		
Hoeveelheid Pap	.001	ns	.05
Hoeveelheid Ned	.001		
Ruimte Pap	.001	ns	ns
Ruimte Ned	.001		
Relaties Pap	.001	ns	.05
Relaties Ned	.001		

Geconcludeerd kan worden dat kinderen bij binnenkomst op de kleuterschool op Curaçao al een redelijke basiskennis hebben van cognitieve begrippen in de eigen taal. Tijdens de kleuterschool-periode wordt deze kennis in het Papiamentu verder uitgebouwd. De kennis van cognitieve begrippen in het Nederlands is bij de aanvang van het kleuteronderwijs nog minimaal. De ontwikkeling ervan komt tijdens de kleuterschoolperiode op gang en blijkt dan sneller te verlopen dan die in de eigen taal. Voor wat betreft de kennis van cognitieve begrippen blijft het Papiamentu echter gedurende de hele kleuterschoolperiode de dominante taal van de kinderen.



### **6.2.2 Kwalitatieve analyse**

#### **Kleurbegrippen**

Een analyse van de p-waarden van de getoetste kleurbegrippen in het Papiamentu geeft een duidelijk ontwikkelingspatroon te zien. De kinderen komen de kleuterschool binnen met een redelijke kennis van basiskleuren in de eigen taal en gaan die begrippen steeds beter beheersen gedurende de kleuterperiode. De kennis van deze begrippen in het Nederlands is bij de aanvang van het kleuteronderwijs nog beperkt, maar neemt eveneens toe tijdens de kleuterschoolperiode.

Voor beide talen geldt dat op alle meetmomenten gemarkeerde begrippen waarmee lichtintensiteit (donker-licht) wordt aangeduid, complexer zijn dan de basis-kleurbegrippen. Tabel 6.11 geeft een overzicht van de moeilijkheidsgraad van de kleurbegrippen in het Papiamentu en het Nederlands vanaf de entree op de kleuterschool (meetmoment 1) tot aan het eind van de kleuterperiode (meetmoment 3). De volgorde van de kennis van begrippen in de tabel is conform de universele hiërarchie van kleuraanduidingen, zoals beschreven in hoofdstuk 5. Duidelijk is te zien dat er geen volledige parallellie bestaat tussen de ontwikkelingsvolgorde in de twee talen en evenmin tussen ontwikkelingsvolgorde en hiërarchie van kleurbegrippen.

Tabel 6.11: *P-waarden van kleurbegrippen in het Papiamentu en het Nederlands gedurende de kleuterperiode op Curaçao*

	Papiamentu			Nederlands		
	Mm1	Mm2	Mm3	Mm1	Mm2	Mm3
zwart	.96	.98	1.00	.40	.47	.59
wit	.73	.97	.98	.18	.28	.27
rood	.91	.98	1.00	.56	.72	.75
geel	.96	.98	.98	.84	.97	1.00
groen	.91	.95	.98	.48	.53	.65
blauw	.83	.98	1.00	.79	1.00	.98
bruin	.88	.98	1.00	.65	.94	.97
paars	.82	.97	1.00	.31	.84	.91
rose	.88	.94	.97	.73	.93	.79
oranje	.92	.97	1.00	.78	.94	.98
grijs	.74	.97	.98	.34	.75	.83
d.rood	.53	.75	.85	.35	.42	.47
l.groen	.59	.84	.91	.41	.38	.51
l.blauw	.55	.80	.85	.54	.50	.61
d.bruin	.73	.81	.88	.51	.56	.76

In figuur 6.3 is aan de hand van oplopende complexiteit schematisch weergegeven hoe de receptieve kennis van kleuraanduidingen in het Papiamentu in de kleuterperiode zich ontwikkelt vanaf het begin van de kleuterschool (Mm1) tot aan het eind ervan (Mm3). De gevonden p-waarden van de kleurbegrippen zijn daartoe gecategoriseerd in vier groepen, oplopend van zeer complex ( $p < .75$ ) tot zeer eenvoudig ( $p = 1.00$ ).

Figuur 6.3: Beheersingsvolgorde van kleurbegrippen in Het Papiamentu en het Nederlands bij kleuters op Curaçao

P	Mm1		Mm2		Mm3	
	PAP	NED	PAP	NED	PAP	NED
1.00				blauw	pretu (zwart) kora (rood) oranj (oranje) blou (blauw) maron (bruin) pus (paars)	geel
>.90	pretu (zwart) oranj (oranje) kora (rood) hel (geel) berde (groen)		pretu (zwart) kora (rood) blou (blauw) hel (geel) maron (bruin) oranj (oranje) pus (paars) blanku (wit) berde (groen) ros (roze) shinishi (grijs)	geel pranje bruin rose	hel(geel) berde (groen) blanku (wit) shinishi (grijs) ros (roze) berde kla (l.groen)	pranje blauw bruin paars
<.90	maron (bruin) ros (roze) blou (blauw) pus (paars)	geel blauw oranje	berde kla (l.groen) maron skur (d.bruin) blou kla (l.blauw) kora kimá (d.rood)	paars grijs	maron skur (d.bruin) blou kla (l.blauw) kora kimá (d.rood)	grijs roze d.bruin rood
<.75	shinishi (grijs) blanku (wit) maron skur (d.bruin) berde kla (l.groen) blou kla (l.blauw) kora kimá (d.rood)	rose bruin rood l.blauw d.bruin groen l.groen zwart d.rood grijs paars wit		rood d.bruin groen f. blauw zwart d.rood l.groen wit		groen f.blauw zwart l.groen d.rood wit



Uit figuur 6.3 is af te lezen dat de kinderen in de loop van de tijd kleurbegrippen steeds beter gaan beheersen. Er is daarbij een tamelijk consistent patroon te zien: begrippen die aan het begin van de kleuterperiode moeilijk zijn, blijken dat ook te zijn aan het eind van de kleuterschool. Opvallend laag is de moeilijkheidsgraad van de kleuren *orano* (oranje) en *püs* (paars) tegenover een kleur als *blanku* (wit). De hoge moeilijkheidsgraad van de kleur *korá kimá* (donkerrood) is mede te verklaren vanuit de extra gemarkeerdheid van het begrip. Lichtintensiteit wordt in het Papiamentu in de meeste gevallen uitgedrukt door toevoeging van het suffix *kla* (licht) of *skur* (donker) aan de ongemarkeerde vorm van de kleuraanduiding.

Ook in het Nederlands is een vrij regelmatige ontwikkeling te zien in de kennis van kleuraanduidingen. Eerst leren de kinderen een basiskleur en pas daarna de gemarkeerde vorm ervan waarmee in het Nederlands verschil in intensiteit (licht - donker) wordt aangegeven. Hoewel onderscheid in lichtintensiteit complexer is, leren kinderen op deze leeftijd niet eerst alle basiskleuren in het Nederlands voordat zij intensiteit van kleuren onderscheiden. Bij de aanvang van het kleuteronderwijs zijn de meeste kleurbegrippen in het Nederlands nog moeilijk tot zeer moeilijk. Er is echter een geleidelijke vooruitgang te zien, waarbij op alle meetmomenten de kleur *oranje* opvallend hoog en de kleuren *zwart* en *wit* opvallend laag scoren.

### Vorm- en groottebegrippen

Tabel 6.12 geeft een overzicht van de moeilijkheidsgraad van begrippen voor geometrische vormen en grootte in het Papiamentu en het Nederlands vanaf de entree op de kleuterschool (meetmoment 1) tot aan het eind van de kleuterperiode (meetmoment 3). Er is op vrijwel alle items vooruitgang te zien, zowel in de eigen taal als in het Nederlands. De mate van vooruitgang verschilt echter per item en per taal, waarbij toch een redelijk consistent patroon van ontwikkeling is te zien in de afzonderlijke talen. Wat kennis van geometrische figuren betreft blijken de verschillen tussen de talen minimaal. Opvallend is echter de hoge moeilijkheidsgraad van *punto* (punt) in het Papiamentu op alle drie meetmomenten. Een verklaring zou kunnen zijn dat het woord op deze leeftijd nog geassocieerd wordt met andere concepten in de eigen taal, zoals *punto di nanishi*, *punto di lenga* (respectievelijk 'punt van de neus' en 'punt van de tong').

Tabel 6.12: P-waarden van vorm- en groottebegrippen in het Papiamentu en het Nederlands tijdens de kleuterperiode op Curaçao

	Papiamentu			Nederlands		
	Mm1	Mm2	Mm3	Mm1	Mm2	Mm3
Punt	.42	.57	.57	.48	.83	.89
Lijn	.81	.93	.97	.47	.76	.93
Cirkel	.97	.98	1.00	.60	.36	.50
Driehoek	.81	.95	.97	.85	.95	.94
Vierkant	.72	.93	.97	.75	.90	.95
Even groot	.32	.51	.59	.22	.23	.29
Kleinste	.78	.89	.94	.37	.56	.72
Even lang	.54	.72	.70	.16	.30	.19
Korter	.55	.85	.94	.26	.54	.64
Even hoog	.67	.80	.87	.21	.23	.42
Laagste	.67	.79	.91	.20	.49	.62
Dikker	.88	.97	1.00	.22	.52	.61
Dunste	.61	.94	.98	.16	.41	.43
Breder	.21	.25	.36	.06	.29	.19
Smalste	.51	.67	.84	.13	.43	.62

Aan de hand van de gevonden p-waarden is de complexiteit van 10 grootte-begrippen longitudinaal geanalyseerd in het Papiamentu en het Nederlands van kleuters op Curaçao. Figuur 6.4 maakt de ontwikkeling van de receptieve begrippenkennis in beide talen duidelijk. In beide talen is er sprake van een geleidelijke vooruitgang, waarbij receptieve kennis van de begrippen in de eigen taal zich duidelijk sneller ontwikkelt dan in het Nederlands. De gevonden volgorde blijkt niet overeen te komen met de voorspellingen zoals beschreven in Hoofdstuk 5.

Figuur 6.4: Beheersingsvolgorde van vorm- en groottebegrippen in het Papiamentu en het Nederlands bij kleuters op Curaçao

P	MM1		MM2		MM3	
	Pap	Ned	Pap	Ned	Pap	Ned
1.00					dikker	
>.90			dikker dunste		dunste kleinste korter laagste	
<.90	dikker kleinste		kleinste korter laagste even hoog		even hoog smalste	
<.75	even hoog laagste dunste even lang korter smalste even groot breder	kleinste dunste dikker even hoog laagste even lang korter even groot breder	even lang smalste even groot breder	kleinste korter dikker smalste laagste dunste even groot even lang even hoog breder	even lang even groot breder	kleinste korter laagste smalste dikker dunste even hoog even groot even lang breder



In tabel 6.13 is op basis van de in paragraaf 5.1.3 beschreven dimensies van complexiteit nagegaan of de gerealiseerde volgorde van begrip van de getoetste vormconcepten in het Papiamentu en het Nederlands conform de verwachting is. De tabel geeft te zien dat dat voor geen van beide talen geldt. Slechts het antonieme paar /dik-dun/ gedraagt zich op vrijwel alle drie de meetmomenten in beide talen volgens de voorspelling. Aangenomen moet worden dat de complexiteit van deze begrippen voor Curaçaose kleuters niet slechts bepaald wordt door specificiteit en gemarkeerdheid, maar wellicht ook door andere factoren zoals gebruiksfrequentie.

Tabel 6.13: Volgorde van begrip van antonieme vormparen in het Papiamentu en het Nederlands tijdens de kleuterperiode op Curaçao

Verwachte volgorde	Gerealiseerde volgorde (+/- cf. voorspelling)					
	Papiamentu			Nederlands		
	Mm1	Mm2	Mm3	Mm1	Mm2	Mm3
/even groot/ voor /kleinstel/	-	-	-	-	-	-
/even hoog/ voor /laagste/	+	-	-	+	-	-
/even lang/ voor /korter/	-	-	-	+	-	-
/dikker/ voor /dunste/	+	+	+	-	+	+
/breder/ voor /smalste/	-	-	-	-	-	-

## Hoeveelheidsbegrippen

Een overzicht van gevonden p-waarden van 15 receptief getoetste hoeveelheidsbegrippen in beide talen op drie meetmomenten is te vinden in tabel 6.14. Uit de tabel valt af te lezen dat kinderen bij de aanvang van het kleuteronderwijs reeds een aantal hoeveelheidsbegrippen kennen in het Papiamentu. Begrippen als *promé* (eerste), *yen* (vol) en *bashí* (leeg) worden al bij de aanvang van de kleuterschoolperiode vrij goed beheerst. Bij de aanvang van het kleuteronderwijs zijn hoeveelheidsbegrippen in het Nederlands vrijwel onbekend bij kleuters. Ook op dit onderdeel is er in het Nederlands sprake van een geleidelijke vooruitgang tijdens de kleuterschoolperiode.

Tabel 6.14: *P-waarden van hoeveelheidsbegrippen in het Papiamentu en het Nederlands tijdens de kleuterperiode op Curaçao*

	Papiamentu			Nederlands		
	Mm1	Mm2	Mm3	Mm1	Mm2	Mm3
twee	.87	.95	1.00	.45	.65	.77
drie	.24	.75	.81	.36	.45	.56
eerste	.93	.95	1.00	.43	.84	.94
vierde	.18	.48	.69	.05	.17	.33
middelste	.41	.70	.74	.07	.42	.51
laatste	.22	.56	.87	.04	.43	.55
alle	.64	.72	.76	.10	.52	.59
sommige	.30	.41	.46	.03	.26	.31
meeste	.88	.98	1.00	.10	.42	.50
minste	.68	.90	.87	.10	.38	.36
evenveel	.40	.70	.77	.09	.36	.43
minder	.18	.16	.23	.05	.13	.16
half	.34	.43	.53	.14	.32	.19
vol	.93	.95	1.00	.08	.47	.59
leeg	.93	.95	1.00	.13	.50	.51

In figuur 6.5 wordt de beheersingsvolgorde van de getoetste hoeveelheidsbegrippen bij kleuters op Curaçao in kaart gebracht in vier categorieën, oplopend van zeer complex ( $p < .75$ ) tot zeer eenvoudig ( $p = 1.00$ ). Te zien is dat er sprake is van een redelijk systematisch verloop in de beheersingsvolgorde van hoeveelheidsbegrippen in het Papiamentu en het Nederlands.

Figuur 6.5: Beheersingsvolgorde van hoeveelheidsbegrippen in het Papiamentu en het Nederlands van kleuters op Curaçao

	MM1		MM2		MM3	
	PAP	NED	PAP	NED	PAP	NED
1.00	promé (eerste) dos (twee) tres (drie) delaster (laatste) di kuater (vierde)	twee  eerste  drie  vierde  laatste	promé (eerste) dos (twee) tres (drie) delaster (laatste) di kuater (vierde)	eerste  twee  drie  laatste  vierde	promé (eerste) dos (twee) tres (drie) delaster (laatste) di kuater (vierde)	eerste  twee  drie  laatste  vierde
> .90	tur (alle) algun (sommige)	alle  sommige	tur (alle) algun (sommige)	alle  sommige	tur (alle) algun (sommige)	alle  sommige
< .90	di mas hopi (meeste) di mas tiki (minste) mes tantu (evenveel) menos (minder)	minder  evenveel  meeste  minste	di mas hopi (meeste) di mas tiki (minste) mes tantu (evenveel) menos (minder)	meeste  minste  evenveel  minder	di mas hopi (meeste) di mas tiki (minste) mes tantu (evenveel) menos (minder)	meeste  minste  evenveel  minder
< .75	yen (vol) bashi (leeg) mitar (half)	half  leeg  vol	yen (vol) bashi (leeg) mitar (half)	leeg  vol  half	yen (vol) bashi (leeg) mitar (half)	vol  leeg  half



De receptieve beheersingsvolgorde van de begrippen komt voor wat het Papiamentu betreft vrijwel geheel overeen met de aannames zoals geformuleerd in paragraaf 5.1.3. Dit wordt geïllustreerd in tabel 6.15. Op alle drie de meetmomenten wordt hoger gescoord op het begrip *minder* dan op het begrip *minste* in het Papiamentu. In het Nederlands stabiliseert de volgorde zich aan het eind van de kleuterschoolperiode en vertoont dan overeenkomsten met de volgorde in de eerste taal van de kinderen.

Tabel 6.15: *Beheersingsvolgorde van hoeveelheidsbegrippen in het Papiamentu en het Nederlands bij kleuters op Curaçao*

Verwachte volgorde	Gerealiseerde volgorde (+/- cf. voorspelling)					
	Papiamentu			Nederlands		
	Mm1	Mm2	Mm3	Mm1	Mm2	Mm3
/twee/voor /drie/	+	+	+	+	+	+
/eerste/ voor /vierde/	+	+	+	+	+	+
/eerste/ voor /laatste/	+	+	+	+	+	+
/alle/ voor /sommige/	+	+	+	+	+	+
/meeste/ voor /minder/	+	+	+	-	+	+
/meeste/ voor /minste/	+	+	+	+	+	+
/minder/ voor /minste/	-	-	-	+	-	-
/vol/ voor /leeg/	+	+	+	-	-	+

Geconcludeerd kan worden dat de receptieve verwervingsvolgorde van hoeveelheidsbegrippen in de twee talen vrijwel parallel loopt, waarbij kennis van de begrippen in de eigen taal aan kennis daarvan in het Nederlands voorafgaat.

### Ruimtelijke begrippen

De meeste basale ruimtelijke begrippen van plaats in het Papiamentu worden verworven in de kleuterschoolperiode, hoewel zij receptief nog niet volledig beheerst worden aan het eind van deze periode. In tabel 6.16 wordt de moeilijkheidsgraad van deze begrippen in beide talen weergegeven per meetmoment. De begrippen *rechts* en *links* blijken gedurende de hele onderzoeksperiode lastige begrippen te zijn. Omdat het begrip *tussen* een relatie met twee entiteiten veronderstelt, is de relatieve moeilijkheid van dit begrip in beide talen verklaarbaar.

Tabel 6.16 : P-waarden van ruimtelijke begrippen in het Papiamentu en het Nederlands tijdens de kleuterperiode op Curaçao

	Papiamentu			Nederlands		
	Mm1	Mm2	Mm3	Mm1	Mm2	Mm3
in	.94	.95	.98	.48	.75	.80
op	.35	.62	.87	.24	.34	.41
onder	.50	.48	.92	.30	.56	.69
voor	.64	.87	.85	.27	.47	.66
achter	.70	.94	.95	.31	.57	.58
naast	.69	.80	.90	.25	.36	.40
links	.36	.52	.67	.10	.36	.54
rechts	.34	.47	.43	.11	.34	.38
tussen	.41	.27	.45	.11	.38	.52
tegenover	.30	.87	.94	.05	.39	.41

De gevonden waarden van de receptieve kennis van ruimtelijke begrippen komen echter niet allemaal overeen met de verwachtingen. Dat is in tabel 6.17 aangegeven.

Tabel 6.17: *Beheersingsvolgorde van ruimtelijke begrippen in het Papiamentu en het Nederlands bij kleuters op Curaçao*

	MM1		MM2		MM3	
	PAP	NED	PAP	NED	PAP	NED
> .90	den (in)		den (in) tras (achter)		den (in) tras (achter) kara ku kara (te- genover) bou di (onder) banda di (naast)	
< .90			dilanti (voor) kara ku kara (te- genover) banda di (naast)	in	riba (op) dilanti (voor)	in
< .75	tras (achter) banda di (naast) dilanti (voor) bou di (onder) entre (tussen) man robes (links) riba (op) man drechi (rechts) kara ku kara (tegen- over)	in achter onder voor naast op rechts tussen links tegen- over	riba (op) man robes (links) bou di (onder) man drechi (rechts) entre (tussen)	achter onder voor tegenover tussen naast links op rechts	man robes (links) entre (tussen) man drechi (rechts)	onder voor achter links tussen op tegenover naast rechts



## Relaties tussen gebeurtenissen

De p-waarden van de gemeten begrippen die relaties tussen gebeurtenissen leggen zijn opgenomen in tabel 6.18. Aangezien deze begrippen in het taalontwikkelingsproces van kinderen pas relatief laat worden verworven, is de gevonden hoge moeilijkheidsgraad van deze begrippen in beide talen niet verwonderlijk. De p-waarden zijn in het Papiamentu bijzonder laag en in het Nederlands extreem laag. De moeilijkheidsgraad van deze begrippen begint pas aan het einde van de kleuterperiode substantieel af te nemen in het Papiamentu. In het Nederlands treedt een dergelijke verschuiving al op in het eerste jaar op de kleuterschool.

Tabel 6.18: *P-waarden van relatiebegrippen in het Papiamentu en het Nederlands tijdens de kleuterperiode op Curaçao*

	Papiamentu			Nederlands		
	Mm1	Mm2	Mm3	Mm1	Mm2	Mm3
terwijl	.77	.90	.98	.08	.54	.69
eerst	.32	.34	.47	.03	.35	.38
als laatste	.29	.23	.50	.04	.24	.47
voordat	.77	.86	.87	.05	.49	.52
nadat	.21	.20	.28	.04	.28	.33
hoewel	.53	.75	.81	.03	.39	.54
nog niet	.34	.54	.70	.03	.31	.45
nog een	.53	.58	.56	.04	.46	.41
omdat	.56	.56	.61	.00	.26	.40
als	.39	.37	.33	.00	.56	.50

In figuur 6.6 is te zien dat het hier een systematisch patroon van vooruitgang betreft. Begrippen als */mientras/* ('terwijl') en */promé ku/* ('voordat') zijn over de gehele periode genomen relatief eenvoudiger dan begrippen als */despues/* ('nadat') en */si/* ('als'). Hoewel de moeilijkheidsgraad van de Nederlandse begrippen veel hoger ligt, is eenzelfde volgorde terug te vinden in de ontwikkeling van de Nederlandse begrippen bij kleuters op Curaçao.

Figuur 6.6: *Beheersingsvolgorde van relatiebegrippen in het Papiamentu en het Nederlands bij kleuters op Curaçao*

P	MM1		MM2		MM3	
	Pap	Ned	Pap	Ned	Pap	Ned
>.90			mientras (terwijl)		mientras (terwijl)	
<.90	mientras (terwijl) promé ku (voordat)		promé ku (voordat) ounke (hoewel)		promé ku (voor- dat) ounke (hoewel)	
<.75	pasobra (omdat) ounke (hoewel) un mas (nog een) si (als) no..ainda (nog niet) promé (eerst) delaster (als laat- ste) despues (nadat)	terwijl voordat laatste nadat nog een eerst hoewel nog niet omdat als	un mas (nog een) pasobra (omdat) no ainda (nog niet) si (als) promé (als eerste) delaster (als laat- ste) despues (nadat)	als terwijl voordat nog een hoewel eerst nog niet nadat omdat als laatste	no ainda (nog niet) pasobra (omdat) un mas (nog een) delaster (als laatste) promé (als eerste) si(als) despues (nadat)	terwijl hoewel voordat als als laatste nog niet nog een omdat eerst nadat

Ter afsluiting van deze paragraaf over cognitieve begrippen kan worden opgemerkt dat de receptieve beheersing van de getoetste begrippen bij kleuters op Curaçao een vergelijkbaar ontwikkelingspatroon te zien geeft in het Papiamentu en het Nederlands. In de kleuterperiode komt een groot deel van de cognitieve-begrippenkennis tot ontwikkeling. Kennis van de begrippen in de eigen taal komt daarbij duidelijk eerder tot ontwikkeling dan die in het Nederlands. Het ontwikkelingspatroon van de begrippen in beide talen lijkt slechts in beperkte mate bepaald te worden door factoren als mate van specificiteit en

gemarkeerdheid van de begrippen. Dit geldt voor vrijwel alle in dit onderzoek getoetste dimensies.

Ten aanzien van de beheersing van kleurbegrippen geeft het onderzoek aan dat er weliswaar een systematisch patroon is te vinden in de beheersingsvolgorde van kleur en kleurintensiteit, maar dat deze volgorde niet parallel loopt in het Papiamentu en het Nederlands. De universele hiërarchie van kleuren (Berlin & Kay 1966) is niet teruggevonden in de beheersingsvolgorde van de getoetste kleurbegrippen in beide talen. Beheersing van kleurbegrippen in een taal wordt waarschijnlijk in hogere mate bepaald door gebruiksfrequentie dan door de hiërarchische volgorde van kleurbegrippen in de betreffende taal. Aangenomen kan worden dat in de kleuterperiode de factor onderwijs een belangrijke rol speelt in de frequentie van gebruik van kleurbegrippen. Ook in de gevonden beheersing van vorm- en groottebegrippen in het Papiamentu en het Nederlands van de kleuters zijn systematische patronen ontdekt, doch deze zijn niet te verklaren vanuit factoren als specificiteit en gemarkeerdheid van de begrippen. In de beheersing van hoeveelheidsbegrippen is een lineaire volgorde gevonden. Bovendien geldt voor beide talen dat cardinale getallen eerder worden beheerst dan ordinale en dat begrippen die [+extensie] uitdrukken minder complex zijn dan begrippen die [-extensie] uitdrukken. Voor wat betreft de receptieve beheersing van de onderzochte ruimtelijke begrippen blijken enkele basisbegrippen in het Papiamentu reeds bekend te zijn bij binnenkomst op de kleuterschool, terwijl basisbegrippen in het Nederlands alsmede meer complexe ruimtelijke begrippen in de twee talen tijdens de kleuterschoolperiode worden geleerd. Complexiteit kan niet in alle gevallen worden toegeschreven aan de aard van de begrippen (gemarkeerd vs ongemarkeerd; positieve vs negatieve pool). Met name de begrippen */links/* en */rechts/* blijken niet volgens de verwachte volgorde beheerst te worden. De begrippen die relaties tussen gebeurtenissen leggen blijken tenslotte nog uitermate lastig te zijn voor kleuters, zowel in het Papiamentu als in het Nederlands. Een begrip als */terwijl/* dat gelijktijdigheid van twee activiteiten uitdrukt, blijkt in beide talen relatief snel te worden beheerst. Zoals voorspeld blijkt het begrip */nadat/* bijzonder complex te zijn in beide talen. Een verklaring hiervoor is dat in de taakstelling het begrip de correspondentie tussen volgorde van vermelden en volgorde van gebeuren doorbreekt. Kinderen passen die correspondentie waarschijnlijk toe om samengestelde zinnen te kunnen begrijpen.

### 6.3 Woordenschat

Een overzicht van de scores op de produktieve woordenschattoetsen in beide talen wordt gepresenteerd in tabel 6.19. De scores zijn op alle drie de meetmomenten opvallend laag, hoewel de kinderen op alle drie de meetmomenten op deze woordenschattaak in het Papiamentu aanzienlijk hoger scoren dan in het Nederlands. In het Nederlands neemt in de loop van de tijd met de hogere scores ook de spreiding toe.

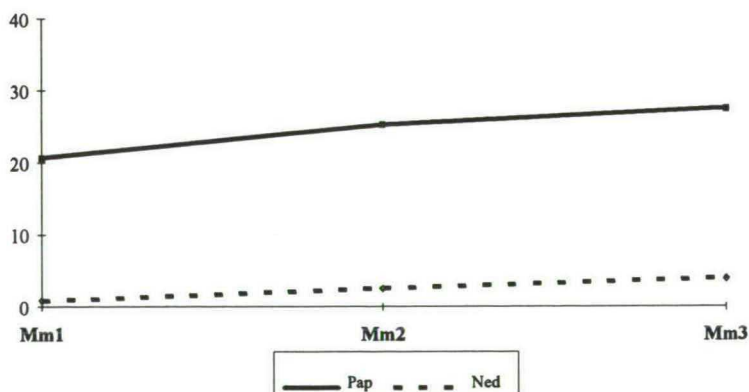


**Tabel 6.19:** *Gemiddelden en standaarddeviaties op de produktieve woordenschat toetsen in het Papiamentu en het Nederlands bij de aanvang van het kleuter onderwijs en na respectievelijk 1 en 2 jaar onderwijs op Curaçao (max. score=40)*

	Papiamentu		Nederlands	
Meetmoment	Gem	Sd	Gem	Sd
1	20.60	4.65	.85	3.25
2	25.15	3.84	2.55	4.79
3	27.39	4.01	3.94	6.44

De produktieve woordenschat is bij de kinderen in het Papiamentu beduidend sterker ontwikkeld dan in het Nederlands. Toch is er een zekere mate van vooruitgang te zien: niet alleen in het Papiamentu, maar ook in het Nederlands tijdens de hele kleuterschoolperiode. De groei van de produktieve woordenschat verloopt echter in beide talen zeer langzaam, zoals te zien is in figuur 6.7 waarin het niveauverschil tussen de twee talen is aangegeven.

**Figuur 6.7:** *Ontwikkeling van de produktieve woordenschat in het Papiamentu en het Nederlands tijdens de kleuterperiode op Curaçao*



Teneinde na te gaan of er sprake is van significante vooruitgang in de twee talen is met behulp van variantie-analyses het effect gemeten van tijd en taal op de scores van de produktieve woordenschattoets. In tabel 6.20 zijn de resultaten van deze analyses weergegeven. Er blijkt sprake te zijn van significante vooruitgang van de produktieve woordenschat in beide talen alsmede van een substantieel verschil tussen de talen. Verder blijkt dat de produktieve woordenschat in het Papiamentu sneller vooruit gaat dan in het Nederlands. Aan de gemiddelde scores in tabel 6.19 is te zien dat deze groei voornamelijk plaatsvindt in het eerste jaar op de kleuterschool.

*Tabel 6.20: Effect van de factoren Tijd en Taal op het onderdeel produktieve woordenschat in het Papiamentu en het Nederlands tijdens de kleuterperiode op Curaçao*

	Tijd	Taal	Tijd x Taal
Papiamentu	.001	.001	.001
Nederlands	.001		

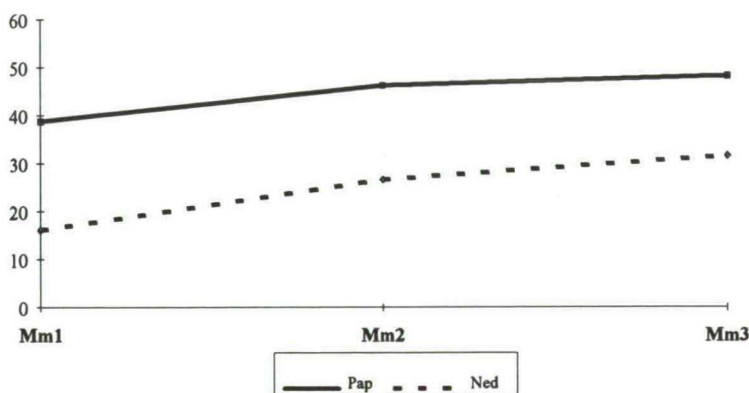
Tabel 6.21 geeft een overzicht van de gemiddelden en standaarddeviaties op de receptieve woordenschattoetsen in beide talen. De scores op de receptieve woordenschattoets zijn zoals verwacht in beide talen hoger dan die op de produktieve woordenschattoets. Op alle drie de meetmomenten geldt dat het Papiamentu sterker is ontwikkeld dan het Nederlands. Er is een duidelijke toename in de scores te zien in beide talen. In het Papiamentu vindt de grootste toename vooral plaats in het eerste jaar op de kleuterschool. Daarna treedt er een stabilisering op in de scores, waarbij ook de spreiding kleiner wordt. Ook in het Nederlands is er een toename in de scores te zien. De spreiding blijft daarbij redelijk stabiel.

Tabel 6.21: Gemiddelden en standaarddeviaties op de receptieve woordenschattoetsen in het Papiamentu en het Nederlands bij de aanvang van het kleuteronderwijs en na respectievelijk 1 en 2 jaar onderwijs op Curaçao (max.score=60)

Meetmoment	Papiamentu		Nederlands	
	Gem	Sd	Gem	Sd
1	38.76	7.64	16.08	9.85
2	46.22	5.05	26.54	8.39
3	48.07	4.62	31.50	9.86

Figuur 6.8 geeft de ontwikkeling van de receptieve woordenschat weer in beide talen. Duidelijk is te zien dat op dit onderdeel gedurende de kleuterschoolperiode het verschil tussen het Nederlands en het Papiamentu kleiner wordt.

Figuur 6.8: Ontwikkeling van de receptieve woordenschat in het Papiamentu en het Nederlands bij kleuters op Curaçao



Met behulp van variantie-analyses zijn de effecten van tijd en taal gemeten op de receptieve woordenschattoetsen. De resultaten van deze analyses staan vermeld in tabel 6.22. Er blijkt sprake te zijn van significante vooruitgang in de receptieve woordenschat van de kinderen in beide talen. Verder blijft de receptieve woordenschat het sterkst ontwikkeld in het Papiamentu, al ligt het tempo van ontwikkeling in de loop van de kleuterperiode hoger in het Nederlands dan in het Papiamentu. Het niveau in het Nederlands blijft echter laag en bevindt zich aan het eind van de kleuterschool nog onder het beginniveau van het Papiamentu.



Tabel 6.22: *Effect van de factoren Tijd en Taal op het onderdeel receptieve woordenschat in het Papiamentu en het Nederlands gedurende de kleuterperiode op Curaçao*

	Tijd	Taal	Tijd x Taal
Papiamentu	.001	.001	.001
Nederlands	.001		

Uit het voorafgaande blijkt dat ook op lexicaal niveau het Papiamentu veruit de sterkste taal is van kleuters op Curaçao. In het algemeen is er echter sprake van een relatief lage produktieve woordenschat die zich bovendien traag ontwikkelt. De ontwikkeling van zowel de receptieve als de produktieve woordenschat in de eigen taal vindt voornamelijk plaats gedurende het eerste jaar op school. Ook in het Nederlands is er vooruitgang te zien, zowel in de receptieve als in de produktieve woordenschat. Een vergelijking van de vooruitgang in beide talen gedurende de kleuterschoolperiode laat zien dat het ontwikkelingstempo van de produktieve woordenschat hoger is in het Papiamentu, terwijl dat van de receptieve woordenschat hoger is in het Nederlands.

## 6.4 Grammaticale aspecten

### 6.4.1 Kwantitatieve analyse

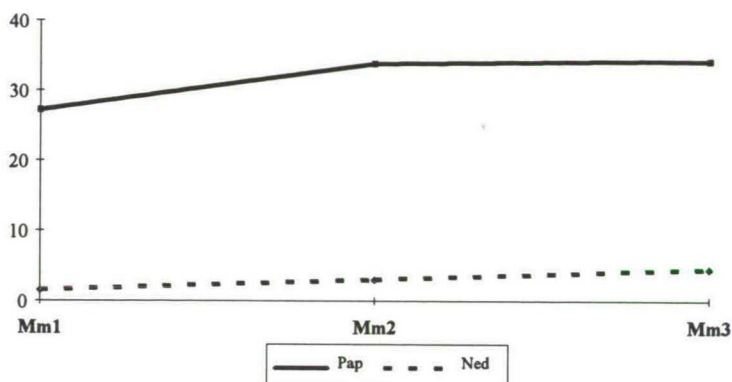
Met behulp van zinsimitatietoetsen is de beheersing van een aantal grammaticale aspecten van het Papiamentu en het Nederlands tijdens de hele kleuterschoolperiode gemeten. In hoofdstuk 5 zijn deze grammaticale aspecten eerder beschreven. De scores op de zinsimitatietoets staan opgenomen in tabel 6.23. Daaruit valt af te lezen dat kinderen bij binnenkomst op de kleuterschool een aantal grammaticale aspecten van het Papiamentu al redelijk goed beheersen. Reeds na een jaar blijken de scores op de zinsimitatietoets in belangrijke mate te zijn toegenomen. Op alle drie de meetmomenten is het Papiamentu aanzienlijk sterker ontwikkeld dan het Nederlands. Op het eerste meetmoment kunnen de kinderen nog maar nauwelijks scoren op de zinsimitatietoets in het Nederlands. Na twee jaar onderwijs is daar een lichte vooruitgang in te zien en is de spreiding groter.

Tabel 6.23: *Gemiddelden en standaarddeviaties op de zinsimitatietoetsen in het Papiamentu en het Nederlands bij de aanvang van het kleuteronderwijs en na respectievelijk 1 en 2 jaar onderwijs op Curaçao (max. score=40)*

	Papiamentu		Nederlands	
Meetmoment	Gem	Sd	Gem	Sd
1	27.14	9.27	1.51	4.94
2	33.78	4.71	2.96	7.09
3	34.27	6.69	4.50	9.73

Het verschil in ontwikkelingspatroon van beide talen is grafisch weergegeven in figuur 6.9. Het lijkt erop dat het Papiamentu gedurende het eerste jaar op de kleuterschool een grotere vooruitgang boekt dan in het tweede jaar. De vooruitgang in het Nederlands is minimaal te noemen.

*Figuur 6.9: Ontwikkeling van grammaticale aspecten van het Papiamentu en het Nederlands bij kleuters op Curaçao*



Tabel 6.24 geeft de resultaten weer van de variantie-analyses die zijn uitgevoerd op de zinsimitatietoetsen. De analyses laten zien dat er sprake is van een significante vooruitgang in beide talen. Het verschil tussen de talen kan substantieel genoemd worden. Over de gehele periode genomen blijkt de beheersing van grammaticale aspecten van het Papiamentu hoger te zijn dan die van het Nederlands, terwijl het Papiamentu zich op dit niveau ook sneller ontwikkelt dan het Nederlands.

*Tabel 6.24: Effect van de factoren Tijd en Taal op het onderdeel zinsimulatie in het Papiamentu en het Nederlands gedurende de kleuterperiode op Curaçao*

	Tijd	Taal	Tijd x Taal
Papiamentu	.001	.001	.001
Nederlands	.001		

#### 6.4.2. Kwalitatieve analyse

Op grond van de berekende p-waarden is de moeilijkheidsgraad bepaald van de gemeten grammaticale aspecten van het Papiamentu op alle drie de meetmomenten. De getoetste grammaticale aspecten zijn beschreven in paragraaf 5.1.4. Vanwege de minimale scores in het Nederlands is afgezien van een kwalitatieve analyse van de Nederlandse grammaticale aspecten. Figuur 6.10a geeft een overzicht van de ontwikkeling in de beheersing van de getoetste grammaticale aspecten van het Papiamentu, onderverdeeld naar de volgende categorieën van functiewoorden: vraagwoorden, negaties, preposities, pronominale verwijzingen, conjuncties en comparatieven.



Figuur 6.10a: Beheersingsvolgorde van functiewoorden in het Papiamentu tijdens de kleuterperiode op Curaçao

FUNCTIEWOORDEN			
	1	2	3
<b><i>Vraagwoorden</i></b>			
na unda (waar)	.75	.93	.90
ki dia (wanneer)	.88	.95	.95
dikon (waarom)	.77	.76	.85
<b><i>Negaties</i></b>			
enk. : no (niet)	.86	.97	.97
sameng. : no...nada (niets)	.81	.94	.94
<b><i>Preposities</i></b>			
tras (achter)	.82	.98	.95
na (bij/op)	.79	.90	.91
banda di (naast)	.60	.87	.88
den (in)	.77	.97	.95
ku (met)	.76	.98	.88
<b><i>Pronominale verwijzingen</i></b>			
e (hem/haar :obj)	.81	.97	.98
su (zijn/haar: poss)	.63	.93	.97
e...ey (die)	.36	.77	.83
e...aki (deze)	.54	.58	.54
<b><i>Conjuncties</i></b>			
pasobra(omdat)	.83	1.00	.92
i (en)	.44	.80	.87
ma (maar)	.32	.51	.77
<b><i>Comparatieven</i></b>			
di mas haltu (langste)	.40	.73	.77
hopi mas duru (veel harder)	.44	.36	.43
mes tantu ku (evenveel)	.70	.62	.63

In figuur 6.10b zijn de gegevens van de getoetste nominale en verbale groepen van het Papiamentu opgenomen. In de onderscheiden nominale woordgroepen zijn opgenomen: de nominale woordgroep met prepositie en pronomen, de weglating van het lidwoord, de reduplicatievorm, de plaatsing van het adjectief voor het nomen en de meervoudsvorming zonder *-nan*. Temporele markeringen, gebruik van focaliserend *ta*, adverbiale reduplicatie, serialiteit alsmede 0-markering van de prepositie zijn gegroepeerd onder de verbale patronen. In hoofdstuk 5 zijn deze aspecten van het Papiamentu uitgewerkt.

Figuur 6.10b: Beheersingsvolgorde van nominale en verbale woordgroepen in het Papiamentu tijdens de kleuterperiode op Curaçao

NOMINALE GROEPEN			
	1	2	3
<i>N prep N:</i>			
kashi di Win (kast van Win)	.72	.94	.90
<i>N pron N:</i>			
Maikel su tata (M.'s vader)	.60	.87	.92
<i>Lidwoord (0-markering)</i>			
den awa (in water)	.77	.97	.95
<i>Reduplicatie:</i>			
outo nobo nobo (auto nieuw nieuw)	.86	.94	.95
<i>Adj-N:</i>			
bunita bukèt (mooi boeket)	.44	.76	.77
<i>Meervoud:</i>			
tres mucha (drie kind-)	.78	.97	.97
VERBALE GROEPEN			
<i>Temporele markeringen:</i>			
a + ww (a yega)	.87	.94	.97
(is gekomen)			
a + ww + pron (a duné)	.75	.98	.85
(heeft hem/haar gegeven)			
hww (mester) (moeten)	.82	.84	.84
hww :tin ku (moeten)	.72	.68	.83
verl tijd hww :tabatin (had)	.87	.95	.90
a + hww +ww :a kuminsa yora	.59	.84	.84
(begon te huilen)			
neg +hww + a + ww :no por a drumi	.75	.97	.91
(kon niet slapen)			
hww + a + ww : mester a bai	.54	.68	.77
(moest gaan)			
hww + hww+ww : por keda drumi	.69	.83	.83
(kan blijven slapen)			
<i>Focaliserend 'ta'</i>			
Ta Lina ta (Lina is)	.70	.88	.90
<i>Adv. reduplicatie</i>			
kana ketu ketu (zachtjes lopen)	.68	.81	.88
<i>Serialiteit:</i>			
gusta hunga kore kue	.37	.56	.69
(houden van tikkertje spelen)			
kore bai skonde	.63	.83	.73
(gauw gaan schuilen)			
<i>0-markering prep:</i>			
bai [-prep] laman (gaan naar zee)	.84	1.00	.98

Op vrijwel alle onderdelen gaan de kinderen vooruit tijdens de kleuterschoolperiode. De sterkste groei is te zien tijdens het eerste jaar op school. In de beheersingsvolgorde treedt daarentegen weinig verandering op: grammaticale aspecten die bij de aanvang van het kleuteronderwijs relatief moeilijk zijn, blijken dat aan het eind van de kleuterschool over het algemeen nog steeds. Op grond daarvan kan een aantal conclusies worden getrokken ten aanzien van de moeilijkheidsgraad van enkele grammaticale aspecten van het Papiamentu op Curaçao. Zo blijkt de enkelvoudige negatie *no* (niet) eenvoudiger dan de samengestelde *no...nada* (niets). De constructie [N+prep+N] als in *kashi di Win* is minder complex dan de constructie [N+pron+N] als in *Win su kashi*. Dat zou kunnen worden toegeschreven aan de afwijking van het volgorde-principe in de [N+pron+N]-constructie waarin de nieuwe informatie aan de bekende informatie vooraf gaat. Volgens Clark (1978) veroorzaakt een dergelijke afwijking van het ordeningsprincipe (bekend vóór nieuw) vooral bij kinderen vaak problemen bij het begrijpen van taal. Het lijkt erop dat deze moeilijkheid ook in de afgenomen reproductieve taak doorwerkt. De gemarkeerdheid van *su* in possessieve functie lijkt hier een minder plausibele verklaring, gezien de hoge frequentie van deze constructievorm in het Papiamentu.

Het samengesteld pronomen *e NOM ey* (die + NOM) blijkt eenvoudiger dan *e NOM ADJ aki* (deze + NOM + ADJ). Omdat vanwege de nabijheidsfactor *deze* voor kinderen meestal eenvoudiger is dan *die*, wordt aangenomen dat in dit geval de combinatie N+Adj binnen de pronominale samenstelling van *deze* debet is aan de extra moeilijkheidsgraad.

Verder blijkt de adjectieve reduplicatieve vorm *outo nobo nobo* (letterlijk: auto nieuw nieuw) voor kinderen eenvoudiger dan de adverbiale vorm *kana ketu ketu* (lett.: lopen zacht zacht). Een mogelijke verklaring hiervan zou kunnen zijn dat de adjectieve reduplicatie in het Papiamentu een grotere gebruikswaarde heeft dan de adverbiale vorm.

Plaatsing van het adjectief voor het nomen als in *bunita bukèt* (mooi boeket) is lastiger dan plaatsing achter het nomen, als in *bukèt bunita*. Zoals in paragraaf 5.1.4 is aangegeven, komt de woordvolgorde [N+Adj] het meest frequent voor in het Papiamentu en is de hier gerapporteerde [Adj+N]-volgorde gemarkeerd.

De kinderen blijken tenslotte vormen waarbij nulmarkering van het lidwoord optreedt als in *den awa* (in [lidwoord 0] water) niet veel moeilijker te vinden dan vormen waarbij gebruik van het lidwoord noodzakelijk is, zoals bij aanduiding van specificiteit *den e parke band'i nos kas* (in het park naast ons huis).

Samenvattend kan worden gesteld dat de resultaten op de zinsimitatietoetsen grote verschillen in de beheersing van de twee talen weergeven. In het Papiamentu is er na een jaar onderwijs een toename te zien in de scores, gepaard gaande met een daling van de spreiding. Dit geeft aan dat in de loop van de tijd steeds meer kinderen steeds meer grammaticale aspecten van het Papiamentu gaan beheersen. De vooruitgang stabiliseert zich echter na het eerste schooljaar en aan het eind van de kleuterschoolperiode blijkt er een toename met 2% te zijn ten opzichte van het jaar daarvoor. In het Nederlands zijn de resultaten bij de eerste meting bijzonder laag. De kinderen zijn dan nog niet in staat om de aangeboden Nederlandse zinnen na te zeggen en geven dat ook aan ('*mi n' por*' : ik kan het niet). De ontwikkeling op deze produktieve taak komt echter na een jaar - zij het heel langzaam - op gang. Aan het eind van de kleuterschool bereiken de kinderen een



gemiddelde van 11% van de maximale score op de zinsimilitietoets. Daarbij wordt de spreiding van de scores in de loop van de tijd steeds groter.

## 6.5 Tekstbegrip

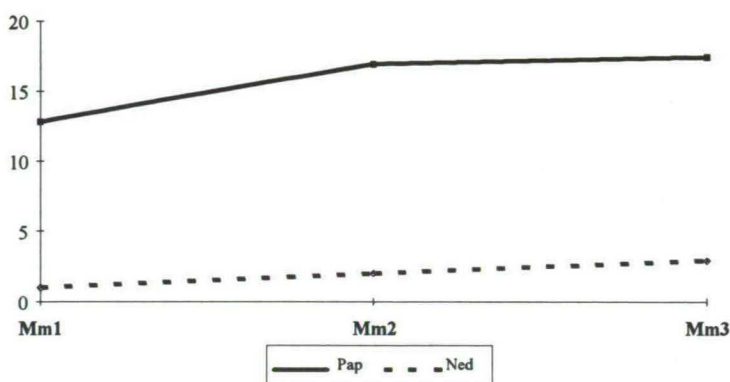
In tabel 6.25 worden de gemiddelden en standaarddeviaties op de tekstbegriptaken gepresenteerd. Tekstbegrip in de twee talen is gemeten met een tekstbegriptaak in het Papiamentu en het Nederlands. Aan de hand van vier korte mondeling aangeboden teksten werden drie tekstimpliciete vragen en twee tekstexpliciete vragen gesteld aan de kinderen. Bij de aanvang van het kleuteronderwijs blijken de kleuters al in redelijke mate een tekst in het Papiamentu te kunnen begrijpen en scoren zij op meer dan de helft van de vragen goed (64%). In het eerste jaar op school is er een aanzienlijke vooruitgang van 23% te zien in deze vaardigheid die in het tweede jaar op school lijkt te stabiliseren. Er treedt voorts een geleidelijke daling van de spreiding op. In het Nederlands is de vaardigheid op het gebied van tekstbegrip nog maar nauwelijks tot ontwikkeling gekomen bij de aanvang van het kleuteronderwijs. Geleidelijk aan is er een lichte toename te zien in de scores en wordt de spreiding groter. Over de gehele kleuterperiode genomen zijn de scores in het Nederlands echter zeer laag.

Tabel 6.25: *Gemiddelden en standaarddeviaties op de tekstbegriptaken in het Papiamentu en het Nederlands bij de aanvang van het kleuteronderwijs en na respectievelijk 1 en 2 jaar onderwijs op Curaçao (max. score=20)*

Meetmoment	Papiamentu		Nederlands	
	Gem	Sd	Gem	Sd
1	12.80	4.44	.98	3.73
2	16.92	3.20	1.99	4.78
3	17.42	2.64	2.94	5.91

In figuur 6.11 is de ontwikkeling geschetst van tekstbegrip in de twee talen gedurende de kleuterschoolperiode. Duidelijk is het verschil te zien tussen het Papiamentu en het Nederlands, waarbij het Papiamentu opnieuw de dominante taal is van de kinderen.

Figuur 6.11: Ontwikkeling van tekstbegrip in het Papiamentu en het Nederlands bij kleuters op Curaçao.



Variantie-analyses laten zien dat de vooruitgang in beide talen significant is evenals het verschil in ontwikkeling tussen het Papiamentu en het Nederlands. Berekening van het effect van de interactie tussen de factoren tijd en taal geeft aan dat het ontwikkelingstempo van het Papiamentu op dit onderdeel hoger ligt dan van het Nederlands. Tabel 6.26 geeft de resultaten weer van de variantie-analyses met als hoofdeffecten tijd en taal.

Tabel 6.26: Effect van de factoren Tijd en Taal op het onderdeel tekstbegrip in het Papiamentu en het Nederlands gedurende de kleuterperiode op Curaçao

	Tijd	Taal	Tijd x Taal
Papiamentu	.001	.001	.001
Nederlands	.005		

Een vergelijking van de moeilijkheidsgraad van tekstimpliciete en tekstexpliciete vragen laat in het Papiamentu slechts aan het begin van de kleuterschool een verschil zien. Daarbij blijken de tekstexpliciete vragen eenvoudiger dan de vragen waarvan de antwoorden niet expliciet in de tekst zijn aangegeven. Aan het eind van de kleuterperiode is dit verschil echter nauwelijks nog te zien. In het Nederlands is daarentegen juist aan het begin van de kleuterperiode geen onderscheid waar te nemen tussen de twee typen vragen: de kinderen antwoorden nauwelijks op de vragen. Aan het eind van de kleuterschool treedt er wel een verschil tussen de twee typen vragen op en kunnen sommige kinderen beter antwoorden op tekstexpliciete vragen.

## 6.6 Conclusies

Met het oog op een totaal beeld van de ontwikkeling van het Papiamentu en het Nederlands gedurende de kleuterleeftijd op Curaçao worden de onderzochte deelcomponenten van taalvaardigheid in de tijd per taal gepresenteerd en worden vervolgens de twee talen met elkaar vergeleken. In tabel 6.27 worden de gemiddelde scores per taak, taal en meetmoment afgerond samengevat.

Tabel 6.27: Gemiddelde scores per taak, taal en meetmoment tijdens de kleuterperiode op Curaçao

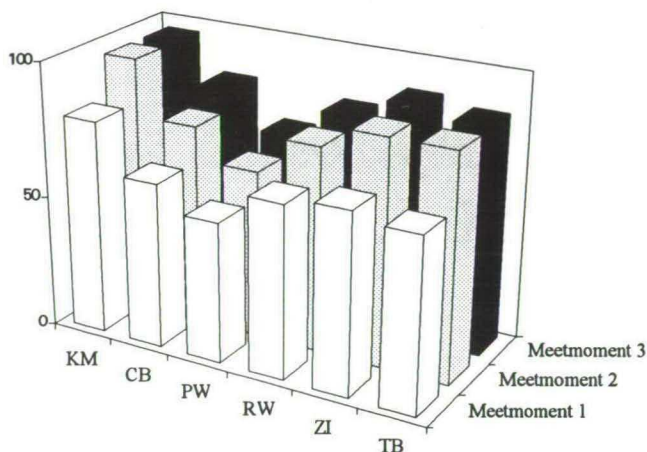
	Meetmoment 1		Meetmoment 2		Meetmoment 3	
Taak	Pap	Ned	Pap	Ned	Pap	Ned
1 (25)	20	12	24	16	24	17
2 (65)	40	18	49	33	53	38
3 (40)	21	01	25	03	27	04
4 (60)	39	16	46	27	48	32
5 (40)	27	02	34	03	34	05
6 (20)	13	01	17	02	17	03

1=klankmanipulatie 2=cognitieve begrippen 3=productieve woordenschat  
4=receptieve woordenschat 5=zinsimitatie 6=tekstbegrip (tussen haakjes maximale score)

De resultaten van de taalvaardigheidstoetsen in het Papiamentu laten een evenwichtige ontwikkeling zien van de eigen taal gedurende de kleuterperiode. Vaardigheden die aan het begin van de kleuterschool relatief moeilijk zijn, zijn dat aan het eind van de kleuterschool nog steeds. Aan het eind van de kleuterschoolperiode hebben de kinderen vrijwel geen moeite meer met de basisklanken van de taal en beheersen zij de meeste basale grammaticale aspecten van de taal. Opvallend is dat gedurende het eerste jaar op school de grootste vooruitgang wordt geboekt in alle onderzochte deelvaardigheden in de eigen taal. De vooruitgang na het eerste jaar is telkens relatief kleiner. Dit is duidelijk te zien in figuur 6.12 waarin de percentages correctscores op de taken in de twee talen in longitudinaal perspectief grafisch worden weergegeven.

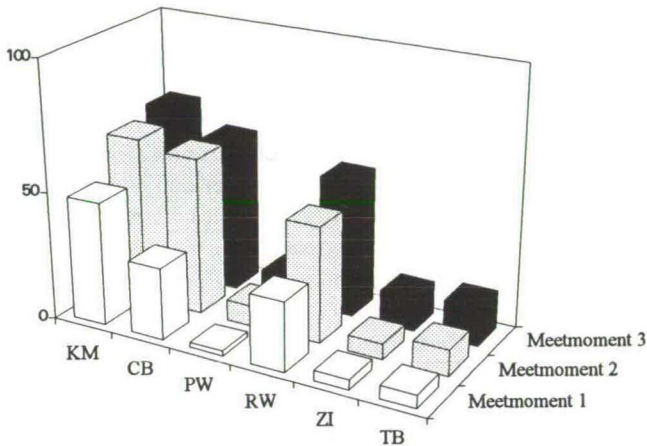


Figuur 6.12: Ontwikkeling van Klankmanipulatie (KM), Cognitieve Begrippen (CB), Productieve Woordenschat (PW), Receptieve Woordenschat (RW), Zinsimulatie (ZI) en Tekstbegrip (TB) in het Papiamentu op drie meetmomenten op Curaçao



De ontwikkeling van het Nederlands op Curaçao verloopt niet in alle opzichten parallel aan de ontwikkeling van het Papiamentu. Gedurende de hele periode ontwikkelen de onderdelen klankmanipulatie, cognitieve begrippen en receptieve woordenschat zich sterker dan de overige onderdelen. Op het moment van entree in het kleuteronderwijs, wanneer er nog vrijwel geen aanbod in het Nederlands heeft plaatsgehad, is er reeds basale receptieve kennis van het Nederlands aanwezig. De productieve kennis is op dat moment echter nog amper tot ontwikkeling gekomen. Op alle onderdelen is er wel vooruitgang te zien. Ook voor het Nederlands geldt dat de vaardigheden die relatief het moeilijkst zijn bij binnenkomst op de kleuterschool, dat ook zijn aan het eind van de kleuterperiode. In figuur 6.13 wordt deze ontwikkeling eveneens grafisch weergegeven.

**Figuur 6.13:** *Ontwikkeling van Klankmanipulatie (KM), Cognitieve Begrippen (CB), Productieve Woordenschat (PW), Receptieve Woordenschat (RW), Zinsimulatie (ZI) en Tekstbegrip (TB) in het Nederlands op drie meetmomenten op Curaçao*



Vergelijking tussen de twee talen laat zien dat de kleuters op Curaçao gedurende de hele kleuterschoolperiode in alle deelvvaardigheden dominant blijven in de eigen taal.

Op fonologisch niveau blijken kinderen op Curaçao reeds bij het begin van de kleuterperiode de meeste klanken van het onderdeel klankmanipulatie in het Papiamentu receptief te beheersen en wordt er aan het eind van deze periode een plafond bereikt. Vocaalonderscheidingen in het Papiamentu beheersen kinderen al op hun vierde jaar, terwijl zij tussen het vierde en vijfde jaar de meeste Papiamentu consonanten kunnen onderscheiden. Ten aanzien van het Nederlands blijken Curaçaose kinderen vooral in het eerste jaar op de kleuterschool nog grote moeite te hebben met discriminatie van Nederlandse klankopposities. Ondanks een minimaal aanbod van het Nederlands in de kleuterschool, is er toch een significante vooruitgang te zien in de discriminatie van Nederlandse klanken tijdens de kleuterschoolperiode. Aan het eind van de kleuterschool blijkt de ontwikkeling van klankdiscriminatie in het Nederlands echter nog lang niet voltooid.

Bij binnenkomst op de kleuterschool blijken kinderen op Curaçao al over een redelijke basiskennis te beschikken van cognitieve begrippen in het Papiamentu. Tijdens de kleuterschoolperiode wordt deze kennis in het Papiamentu verder uitgebouwd. De kennis van cognitieve begrippen in het Nederlands is bij de aanvang van het kleuteronderwijs nog minimaal. De ontwikkeling ervan komt tijdens de kleuterschoolperiode op gang en blijkt dan sneller te verlopen dan die in de eigen taal. Vergelijking van de receptieve beheersing van de getoetste begrippen door kleuters op Curaçao geeft een vergelijkbaar ontwikkelingspatroon te zien in het Papiamentu en het Nederlands. Tijdens de kleuterperiode komt een groot deel van de cognitieve begrippenkennis tot ontwikkeling. Kennis van de begrippen in de eigen taal komt daarbij duidelijk eerder tot ontwikkeling dan die in

het Nederlands. Het ontwikkelingspatroon van de begrippen in beide talen lijkt bepaald te worden door factoren als de mate van specificiteit en gemarkeerdheid van de begrippen en de gebruiksfrequentie. Dit geldt voor de meeste in dit onderzoek getoetste dimensies.

Ten aanzien van de woordenschatontwikkeling geeft het onderzoek aan dat er sprake is van een relatief geringe produktieve woordenschat in zowel het Papiamentu als het Nederlands die zich bovendien traag ontwikkelt. De receptieve woordenschat ontwikkelt zich relatief sneller. De ontwikkeling van zowel de receptieve als de produktieve woordenschat in het Papiamentu vindt in de kleuterperiode voornamelijk plaats gedurende het eerste jaar op school. Ook in het Nederlands is er in deze periode vooruitgang te zien, zowel in de receptieve als in de produktieve woordenschat. Een vergelijking van de vooruitgang in beide talen gedurende de kleuterschoolperiode laat zien dat het ontwikkelings tempo van de produktieve woordenschat hoger is in het Papiamentu, terwijl dat van de receptieve woordenschat hoger is in het Nederlands.

Voor wat betreft de grammaticale aspecten van het Papiamentu blijken kinderen tijdens de kleuterperiode steeds meer van deze aspecten te gaan beheersen. De vooruitgang vindt vooral plaats in het eerste jaar op school. In het Nederlands is de beheersing van grammaticale aspecten aanvankelijk nog bijzonder gering. In het eerste schooljaar zijn de kinderen nog niet in staat om de aangeboden Nederlandse zinnen te reproduceren. Na een jaar onderwijs komt de ontwikkeling op deze produktieve taak echter langzaam op gang.

Bij de aanvang van het kleuteronderwijs kunnen kinderen op Curaçao mondeling aangeboden verhaaltjes al redelijk goed begrijpen. Deze vaardigheid gaat opnieuw met name tijdens het eerste jaar op school nog verder vooruit. In het Nederlands is het begrip van verhaaltjes nog nauwelijks ontwikkeld aan het begin van de kleuterschoolperiode. Hoewel er aan het einde van deze periode sprake is van vooruitgang in het Nederlands, moet de mate van tekstbegrip in het Nederlands aan het einde van de kleuterschool op Curaçao zeer beperkt worden genoemd.



## **HOOFDSTUK 7: TWEETALIGHEID EN COGNITIEVE ONTWIKKELING OP CURAÇAO**

Er zijn zowel theoretische als empirische studies die een meerdimensionale opvatting van taalvaardigheid ondersteunen (voor een overzicht zie Bialystok 1981). Cummins (1979, 1980, 1984) en Cummins & Swain (1986) werkten op grond van empirische studies deze opvatting uit in de hypothese dat aan taalvaardigheid twee hoofddimensies ten grondslag liggen: algemeen cognitieve kennis en vaardigheden, en meer pragmatische kennis en vaardigheden die gerelateerd zijn aan taalgebruik in interactie. Taaltaken zouden op grond van deze opvatting van elkaar te onderscheiden zijn op basis van de mate van cognitieve inspanning. Naarmate taalgebruik minder cognitieve inspanning vereist, zal het proces van taalgebruik automatischer verlopen, wat tot uiting komt in een relatief hoog taalvaardigheidsniveau. Cognitieve inspanning bij taalgebruik wordt bepaald door de aard en mate van inbedding van taal in een context. Daarbij wordt onderscheid gemaakt tussen een ondersteunende situationele context en een uitsluitend linguïstische context. In het laatste geval is alle informatie in taal gecodeerd zonder dat er voor de taalgebruiker aanknopingspunten zijn in de onmiddellijke realiteit. Volgens Cummins (1991) zou aan tweetaligheid een algemene factor ten grondslag liggen die transfer van de eerste taal naar de tweede taal mogelijk maakt, met name ten aanzien van cognitief-academische vaardigheids-aspecten. Deze transfer zou vooral optreden bij niet-geautomatiseerde vaardigheden in een linguïstische context.

De samenhang van taalvaardigheidsontwikkeling en cognitieve ontwikkeling wordt in dit hoofdstuk nader onderzocht. In paragraaf 7.1 wordt eerst nagegaan of het construct van cognitieve concepten en van taalvaardigheid in zowel het Papiamentu als het Nederlands samenhangende gehelen vormen. De analyse is uitgevoerd aan het begin van de schoolloopbaan. Vervolgens wordt de samenhang tussen cognitieve ontwikkeling en taalvaardigheid in de twee talen op alle drie de meetmomenten geanalyseerd met behulp van factoranalyses. In paragraaf 7.2 wordt hierover gerapporteerd. Uitgaande van de gevonden taalfactorscores wordt in paragraaf 7.3 onderzocht welke verbanden gevonden kunnen worden tussen het Papiamentu en het Nederlands. Daarbij wordt gezocht naar een patroon van afhankelijkheidsrelaties tussen de twee talen. Tenslotte wordt de relatie onderzocht tussen tweetaligheid en metalinguïstisch bewustzijn. Het metalinguïstisch bewustzijn is gemeten aan het einde van de kleuterschoolperiode. Een bespreking van de hiervoor gebruikte meetinstrumenten is te vinden in hoofdstuk 5. Het betreft vijf metalinguïstische taken die mondeling zijn afgenomen bij alle kinderen die aan het onderzoek deelnamen. De samenhang tussen de taken wordt onderzocht, waarna het metalinguïstisch bewustzijn wordt gerelateerd aan taalvaardigheid en aan de cognitieve taalkennis van de kinderen. De resultaten van deze analyses worden weergegeven in paragraaf 7.4.

### **7.1 Samenhang tussen cognitieve begrippen**

De samenhang tussen de getoetste dimensies van de cognitieve-begrippentoets is bepaald aan het begin van de kleuterperiode. Op het moment dat de kleuters de kleuterschool

binnenkomen blijkt er een sterke samenhang te bestaan tussen de beheersing van kleur-, vorm- en hoeveelheidsbegrippen in het Papiamentu. Ruimtelijke en relationele concepten blijken op dat moment onderling weinig samenhang te tonen, maar correleren significant positief met vorm- en hoeveelheidsbegrippen. Tabel 7.1 geeft aan dat bij de aanvang van het kleuteronderwijs op Curaçao nog weinig samenhang bestaat tussen kleurkennis en begrip van relaties tussen gebeurtenissen enerzijds en tussen kennis van ruimtelijke begrippen en relaties tussen gebeurtenissen anderzijds. Laatstgenoemde begrippen worden, zoals in het vorige hoofdstuk is gebleken, ook later verworven in het taalontwikkelingsproces.

Tabel 7.1: Correlaties tussen de componenten van cognitieve concepten in het Papiamentu bij de aanvang van het kleuteronderwijs op Curaçao

	Kleur	Vorm	Hoeveelheid	Ruimte
Vorm	.57**			
Hoeveelheid	.49**	.51**		
Ruimte	.28*	.36**	.22*	
Relaties	.16	.30**	.27*	.20

(\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ )

De correlaties tussen de scores op de verschillende taken van de Nederlandse cognitieve-begrippentoets bij de aanvang van het kleuteronderwijs worden in tabel 7.2 gepresenteerd. Alle onderdelen blijken positief en significant met elkaar in verband te staan. Gezien de betrekkelijk lage scores op de cognitieve-begrippentoets in het Nederlands op dit meetmoment, betekenen de significante correlaties dat kinderen die op het ene onderdeel van de Nederlandse cognitieve-begrippentoets laag scoren, ook op het andere onderdeel van de Nederlandse toets laag scoren.

Tabel 7.2: Correlaties tussen componenten van cognitieve concepten in het Nederlands bij de aanvang van het kleuteronderwijs op Curaçao

	Kleur	Vorm	Hoeveelheid	Ruimte
Vorm	.60**			
Hoeveelheid	.45**	.65**		
Ruimte	.29*	.56**	.55**	
Relaties	.45**	.54**	.67**	.55**

(\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ )

Geconcludeerd kan worden dat in de cognitieve-begrippentaken gemeten aspecten zowel in het Papiamentu als in het Nederlands opgevat kunnen worden als een samenhangend



construct van cognitieve concepten nog voordat er sprake is van een gestuurd leerproces in het onderwijs.

## **7.2 Dimensionaliteit van taalvaardigheid**

Met behulp van factoranalyse is nagegaan in hoeverre de afgenomen taken gereduceerd konden worden tot een beperkt aantal factoren. Vanwege de sterke nadruk op conceptuele aspecten van taalvaardigheid bij de constructie van de toetstaken is de verwachting dat een algemene factor ten grondslag ligt aan de vaardigheden in zowel het Papiamentu als het Nederlands van de kinderen. Met behulp van principale-componenten-analyse is gezocht naar de centrale tendenties van taalvaardigheid (minimum eigenwaarde=1.5).

De uitgevoerde factoranalyses op de Papiamentu-data ondersteunen deze verwachting. Op elk van de drie meetmomenten werden één-factor-oplossingen gevonden voor de taken in het Papiamentu. Hiermee wordt aangetoond dat de onderscheiden conceptuele en formele aspecten van het Papiamentu als een ééndimensionaal construct kunnen worden opgevat. In tabel 7.3 zijn de factorladingen opgenomen op de taalscores in het Papiamentu. Op elk van de drie meetmomenten is er sprake van hoge tot zeer hoge ladingen voor alle onderscheiden factoren

*Tabel 7.3: Factorladingen en percentages verklaarde variantie voor de taalscores in het Papiamentu op Curaçao*

	<b>Aanvang kleuteronderwijs</b>	<b>Na 1 jaar onderwijs</b>	<b>Na 2 jaar onderwijs</b>
Cognitieve begrippen	80	71	82
Productieve woordenschat	86	80	73
Receptieve woordenschat	78	77	79
Klankmanipulatie	62	61	56
Zinsimulatie	81	79	60
Tekstbegrip	78	71	62
Verklaarde variantie (%)	60	54	48

Ook voor de Nederlandse data werden telkens één-factor-oplossingen gevonden op elk van de drie meetmomenten. Dit geeft aan dat ook voor wat het Nederlands betreft er sprake is van een ééndimensionaal construct. In tabel 7.4 is te zien dat de factorladingen hoge tot zeer hoge waarden bereiken op alle meetmomenten, gepaard gaande met een hoog percentage verklaarde variantie.



Tabel 7.4: Factorloadingen en percentages verklaarde variantie voor de taalscores in het Nederlands op Curaçao

	Aanvang kleuteronderwijs	Na 1 jaar onderwijs	Na 2 jaar onderwijs
Cognitieve begrippen	85	91	88
Productieve woordenschat	91	92	76
Receptieve woordenschat	82	82	90
Klankmanipulatie	52	70	69
Zinsimulatie	93	90	88
Tekstbegrip	90	93	89
Verklaarde variantie (%)	69	75	70

De hier gerapporteerde analyses tonen aan dat tussen de verschillende getoetste componenten van cognitieve begrippen een duidelijke samenhang blijkt te bestaan. Verder is met behulp van factoranalyse unidimensionaliteit aangetoond van de taalvaardigheidstoetsen. Hiermee kan taalvaardigheid die tot nu toe beschreven was in termen van vier taalniveaus en zes taken, teruggebracht worden tot één factor voor het Papiamentu en één factor voor het Nederlands.

### 7.3 Samenhang en afhankelijkheid tussen het Papiamentu en het Nederlands

#### 7.3.1 Samenhang tussen de talen

In deze paragraaf wordt onderzocht of en in welke mate er tijdens het ontwikkelingsproces sprake is van afhankelijkheid tussen de twee talen. Eerst wordt met behulp van correlatieve analyse de mate van samenhang bepaald tussen vaardigheden in de twee talen bij de aanvang van het kleuteronderwijs. In tabel 7.5 worden de correlaties weergegeven. De verticale as geeft de mate van samenhang aan tussen het Papiamentu en de verschillende componenten van het Nederlands. Op de horizontale as wordt de samenhang aangegeven van het Nederlands met de diverse componenten van het Papiamentu. Op alle onderdelen blijkt er sprake te zijn van positieve correlaties. Die zijn echter niet overal significant. Met name de correlaties tussen de tekstbegrip-onderdelen en alle overige taken nemen lage waarden aan. De cognitieve-begrippentaken correleren daarentegen opvallend hoog met alle overige onderdelen in beide talen. Dat betekent dat kinderen die hoog scoren op de cognitieve-begrippentaken in de ene taal niet alleen ook hoog scoren op de cognitieve-begrippentaken in de andere taal, maar tevens op alle andere taalvaardigheidsonderdelen in die andere taal. Lage correlaties zijn te zien tussen de productieve woordenschat in de twee talen en tussen tekstbegrip en de meeste overige taken.

Tabel 7.5: Correlaties tussen taalvaardigheid Papiamentu en Nederlands bij de aanvang van het kleuteronderwijs op Curaçao

	Pap 1	Pap 2	Pap 3	Pap 4	Pap 5	Pap 6
Ned 1	.52**	.41**	.28*	.22	.29**	.18
Ned 2	.32**	.61**	.39**	.37**	.36**	.29**
Ned 3	.12	.28*	.08	.09	.13	.08
Ned 4	.21	.46**	.32**	.30**	.25*	.16
Ned 5	.18	.35**	.14	.12	.16	.10
Ned 6	.06	.25*	.08	.10	.07	.06

1=Klankmanipulatie 2=Cognitieve begrippen 3=Productieve woordenschat  
4=Receptieve woordenschat 5=Zinsimulatie 6=Tekstbegrip

Na een jaar onderwijs blijkt er nog steeds een sterk positief verband te bestaan tussen de vaardigheden in beide talen. De correlaties zijn echter niet overal significant. Hoge correlaties zijn met name te zien op de cognitieve taken met de overige taken. De samenhang tussen de productieve woordenschat in de twee talen is op het tweede meetmoment nog steeds laag. De receptieve woordenschat geeft daarentegen zowel op de horizontale als op de verticale as hoge correlaties te zien. In tabel 7.6 worden deze correlaties gepresenteerd.

Tabel 7.6: Correlaties tussen taalvaardigheid Papiamentu en Nederlands na 1 jaar kleuteronderwijs op Curaçao

	Pap 1	Pap 2	Pap 3	Pap 4	Pap 5	Pap 6
Ned 1	.46**	.49**	.40**	.46**	.62**	.37**
Ned 2	.35**	.43**	.30**	.37**	.37**	.25*
Ned 3	.21	.33*	.09	.27*	.21	.08
Ned 4	.28*	.39**	.44**	.49**	.30**	.30**
Ned 5	.18	.35**	.10	.24*	.33**	.13
Ned 6	.23*	.36**	.16	.20*	.23	.20

1=Klankmanipulatie 2=Cognitieve begrippen 3=Productieve woordenschat  
4=Receptieve woordenschat 5=Zinsimulatie 6=Tekstbegrip

Aan het eind van de kleuterschool geven de correlaties tussen de cognitieve begrippen in beide talen nog steeds de hoogste waarden te zien. De samenhang van de productieve woordenschat met alle overige onderdelen is laag in zowel horizontale als verticale richting, in tegenstelling tot de receptieve woordenschat die in beide talen significant

positief correleert met vrijwel alle overige taken. Opvallend lage waarden zijn te zien op het onderdeel tekstbegrip Papiamentu dat met uitzondering van het onderdeel tekstbegrip Nederlands op alle onderdelen van het Nederlands lage correlaties vertoont.

Tabel 7.7: *Correlaties tussen taalvaardigheid Papiamentu en Nederlands aan het eind van het kleuteronderwijs op Curaçao*

	Pap 1	Pap 2	Pap 3	Pap 4	Pap 5	Pap 6
Ned 1	.37**	.44**	.16	.28**	.44**	.05
Ned 2	.35**	.47**	.13	.31**	.36**	.20
Ned 3	.18	.23	-.13	.21	.20	.00
Ned 4	.26*	.37**	.04	.40**	.28**	.18
Ned 5	.17	.37**	-.03	.22	.30**	.20
Ned 6	.19	.39**	-.02	.31*	.27*	.29*

1=Klankmanipulatie 2=Cognitieve begrippen 3=Productieve woordenschat  
4=Receptieve woordenschat 5=Zinsimulatie 6=Tekstbegrip

Uit bovenstaande analyses kan worden geconcludeerd dat in de tweetalige ontwikkeling in de kleuterperiode op Curaçao met name de beheersing van cognitieve begrippen in de ene taal een sterke samenhang vertoont met niet alleen beheersing van deze begrippen in de andere taal, maar tevens met beheersing van alle overige aspecten van de andere taal. Hierbij geldt bovendien dat beheersing van cognitieve begrippen in het Papiamentu gedurende de hele kleuterperiode een sterkere correlatie te zien geeft met alle aspecten van het Nederlands dan omgekeerd. De scores op de productieve woordenschat in de ene taal vertonen tenslotte weinig samenhang met die in de andere taal. Dat geldt wel in enige mate voor de scores op de receptieve woordenschat.

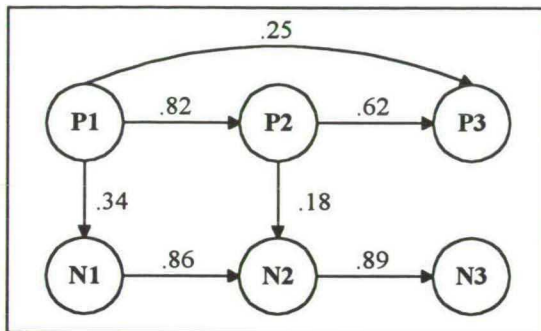
### 7.3.2 Afhankelijkheid tussen de talen

In de vorige paragraaf werd onderzocht of en op welke onderdelen er sprake is van samenhang in de ontwikkeling van het Papiamentu en het Nederlands in de kleuterperiode op Curaçao. Uitgaande van de afhankelijkheidshypothese van Cummins (1983) wordt in deze paragraaf gezocht naar evidentie voor het optreden van taaltransfer. Met behulp van Lisrel-analyse wordt de richting van de interactie tussen de twee talen onderzocht. Bij toepassing van het LISREL-model zijn de factorscores van taalvaardigheid gebruikt zoals beschreven in paragraaf 7.2. De aanname is daarbij dat er naast een longitudinaal verband binnen de ontwikkeling van het Papiamentu en het Nederlands ook sprake is van crosslinguïstische causale relaties die wijzen op transfer van het Papiamentu naar het Nederlands.



In figuur 7.1 is het resultaat van de analyse voor de Curaçaose kleuters in het gestandaardiseerde structurele Lisrel-model opgenomen. De goodness-of-fit van het beschreven model bedraagt .98.  $\chi^2$ -toetsing geeft aan dat het model niet verworpen hoeft te worden ( $p=.78$ ).

Figuur 7.1: Gestandaardiseerde oplossing voor het structurele LISREL-model van verwerving van het Papiamentu en het Nederlands door kleuters op Curaçao



Het model laat zien dat er sprake is van sterke longitudinale verbanden in de ontwikkeling van de eigen taal. Het niveau van het Papiamentu op het tweede meetmoment (na 1 jaar onderwijs) wordt in zeer hoge mate bepaald door het niveau van het Papiamentu aan het begin van de kleuterschool. Het niveau van het Papiamentu aan het eind van de kleuterschool wordt op zijn beurt in hoge mate bepaald door het niveau van het Papiamentu op het tweede meetmoment. Bovendien vindt er een directe beïnvloeding plaats door het niveau van het Papiamentu bij de aanvang van het kleuteronderwijs. Omdat het taalniveau van het tweede meetmoment echter ook al is bepaald door het taalniveau van het eerste meetmoment, moet de invloed van het taalvaardigheidsniveau in het Papiamentu aan het begin van de kleuterschool op het niveau aan het eind van de kleuterschool tamelijk hoog worden ingeschat.

Ook in de ontwikkeling van het Nederlands zijn er sterke longitudinale verbanden te zien. Het LISREL-model geeft aan dat het niveau van het Nederlands op het tweede meetmoment niet alleen in hoge mate wordt bepaald door het niveau van het Nederlands van het jaar daarvoor, maar tevens door het niveau van het Papiamentu van dat moment. Omdat de richting van causaliteit loopt van P1 naar N1 én naar P2, wordt hiermee in de ontwikkeling van tweetaligheid de cruciale rol blootgelegd van het niveau van het Papiamentu bij de aanvang van het kleuteronderwijs. Aan het eind van de kleuterschoolperiode wordt het taalvaardigheidsniveau van het Nederlands rechtstreeks bepaald door het niveau van het jaar daarvoor. Indirecte beïnvloeding vindt plaats door het niveau van het Papiamentu en het Nederlands aan het begin van de kleuterschoolperiode.

Samenvattend geeft de analyse evidentie voor het bestaan van afhankelijkheidsrelaties bij de ontwikkeling van tweetaligheid op Curaçao. Aangetoond is dat er niet alleen sprake is

van causale verbanden binnen talen, maar ook tussen talen. Het niveau van het Papiamentu bij binnenkomst op de kleuterschool is bepalend voor de ontwikkeling van de eigen taal niet alleen in het eerste jaar op school, maar gedurende de hele kleuterschoolperiode. Daarnaast is aangetoond dat de richting van causaliteit tussen de twee talen loopt van het Papiamentu naar het Nederlands en niet omgekeerd. Dat geldt met name aan het begin van de kleuterschoolperiode. Uit de analyse blijkt dat het aanvangsniveau in de eigen taal bij binnenkomst op de kleuterschool een cruciale rol speelt in de verdere ontwikkeling van tweetaligheid bij kleuters op Curaçao.

#### **7.4 Tweetaligheid en metalinguïstisch bewustzijn**

De ontwikkeling van metalinguïstisch bewustzijn vormt een essentiële component van de taalontwikkeling van kinderen. In de kleuterleeftijd krijgen kinderen meer aandacht voor vormaspecten van taal en leren ze dat taal tot object van denken kan worden gemaakt. Geleidelijk wordt impliciete kennis omgezet in expliciete kennis van zowel functie als structuur van taal. De expliciete kennis van taal komt in deze paragraaf aan de orde. Aan het eind van de kleuterschoolperiode werd het metalinguïstisch bewustzijn van de aan het onderzoek participerende kleuters onderzocht met een Papiamentu-versie van de Metalinguïstische Toets voor Kleuters (zie hoofdstuk 5), bestaande uit vijf onderdelen waarmee het vermogen wordt getoetst om taal te analyseren in woorden en fonemen. In paragraaf 7.4.1 worden de resultaten gepresenteerd van de metalinguïstische toets en wordt met behulp van factoranalyse de dimensionaliteit van de toets bepaald. In paragraaf 7.4.2 wordt onderzocht of er een samenhang bestaat tussen metalinguïstisch bewustzijn en tweetaligheid. Nagegaan wordt of een hoog niveau van metalinguïstisch bewustzijn samengaat met een hoog niveau van tweetaligheid.

##### **7.4.1 Resultaten op de metalinguïstische toetsen**

In tabel 7.8 wordt een overzicht gegeven van de gemiddelden en standaarddeviaties op de 5 onderdelen van de metalinguïstische toets. De scores laten een verschil zien in kennis op klank- en op woordniveau. Op klankniveau (de onderdelen analyse in fonemen en synthese van klanken) scoren de kinderen nog zwak, maar op woordniveau liggen de correctscores boven 50 procent. De synthese van klanken (het samenvoegen van klanken tot woorden) blijkt voor kleuters het moeilijkste toetsonderdeel.

Tabel 7.8: Gemiddelden en standaarddeviaties op de onderdelen van de metalinguïstische toets op Curaçao (N=71)

	Max. score	Gem.	Sd.
Analyse in woorden	10	5.36	2.26
Analyse in fonemen	20	1.68	3.93
Synthese van klanken	20	1.65	0.51
Rijm	10	5.21	0.35
Objectivatie	10	6.38	0.26

Met behulp van principale-componentenanalyse is vervolgens gezocht naar de centrale tendentie van de toetsen. Factoranalyse leverde een één-factor-oplossing op waarmee 46% van de variantie kon worden verklaard. In tabel 7.9 zijn de bijbehorende factorladingen opgenomen. Vooral de onderdelen analyse van fonemen, synthese van klanken en rijm blijken hoog te laden op de factor.

Tabel 7.9: Factorladingen van de metalinguïstische toetsonderdelen op Curaçao

Variabelen	Factorlading
Analyse van woorden	.47
Analyse van fonemen	.83
Synthese van klanken	.84
Rijm	.69
Objectivatie	.45

#### 7.4.2 Metalinguïstisch bewustzijn en taalvaardigheid

Om zicht te krijgen op de relatie tussen metalinguïstisch bewustzijn en taalvaardigheid zijn de factorscores van de taalvaardigheidstoetsen in het Papiamentu en het Nederlands gerelateerd aan de factorscores van de metalinguïstische toetsen. Op alle onderdelen is er sprake van significant positieve correlaties ( $p < .01$ ). Voorts is de samenhang onderzocht tussen de diverse componenten van metalinguïstisch bewustzijn en de overige aspecten van taalvaardigheid. De correlaties zijn weergegeven in tabel 7.10. De tabel geeft aan dat het onderdeel cognitieve begrippen in beide talen positief correleert met alle aspecten van de metalinguïstische toets. Op vrijwel alle onderdelen zijn deze correlaties ook significant. Het onderdeel objectivatie vormt daarop een uitzondering. Dit onderdeel toont over het algemeen weinig samenhang met de taalvaardigheidsaspecten in beide talen. Opvallend laag zijn verder de correlaties tussen het onderdeel 'analyse in woorden' en taalvaardigheid



in het Nederlands. Daarentegen blijken de correlaties tussen het onderdeel 'rijm' en alle taalvaardigheidsniveaus in het Papiamentu en het Nederlands hoog.

Tabel 7.10: *Correlaties tussen aspecten van metalinguïstisch bewustzijn en taalvaardigheidsaspecten op Curaçao (P=Papiamentu en N=Nederlands)*

	Analyse woorden		Analyse fonemen		Synthese klanken		Rijm		Objectivatie	
	P	N	P	N	P	N	P	N	P	N
1	.08	.07	.19	.18	.14	.25*	.19	.22	.18	.27*
2	.26*	.13	.45*	.28*	.43*	.31*	.40*	.35*	.22	.21
3	.26*	-.12	*	.11	*	*	*	*	.20	.06
4	.16	.05	.19	.23	.17	.22	.34*	.10	.23	.17
5	.22	.08	.39*	.27*	.23	.25*	*	.32*	.12	.18
6	.28*	.01	*	.22	.20	.42*	.35*	*	.16	.14
			.10		.12	*	*	.29*		
			.16			.30*	.24*	.27*		
							.33*			
							*			

1=Klankmanipulatie 2=Cognitieve begrippen 3=Productieve woordenschat  
4=Receptieve woordenschat 5=Zinsimulatie 6=Tekstbegrip

Nadere analyse van de samenhang tussen de verschillende cognitieve en metalinguïstische taken laat op vrijwel alle onderdelen positieve correlaties zien. Die zijn echter niet alle significant. Het resultaat van de relationele analyse van alle onderdelen van beide toetsen staat in tabel 7.11. Op de verticale as vallen de lage correlaties op tussen het metalinguïstisch onderdeel 'analyse in woorden' en de beheersing van cognitieve begrippen in zowel de eigen taal als in het Nederlands. Op de horizontale as van de tabel zijn opvallend hoge correlaties te zien tussen vorm- en hoeveelheidsaspecten en alle onderdelen van het metalinguïstisch bewustzijn. Kleurbegrip correleert in beide talen op vrijwel alle onderdelen positief maar laag tot zeer laag met de metalinguïstische taken.

Tabel 7.11: Correlaties tussen aspecten van metalinguïstisch bewustzijn en cognitieve begrippen in het Papiamentu en het Nederlands op Curaçao

	Analyse woorden		Analyse fonemen		Synthese klanken		Rijm		Objectivatie	
	P	N	P	N	P	N	P	N	P	N
Kleur	.11	.08	.06	.17	.03	.16	.12	.14	-.04	.05
Vorm	.17	.06	.31*	.24*	.32*	.29*	.26*	.28*	.27*	.27*
Hoeveelhe	.30*	.21	*	.35*	*	.44*	.49*	.36*	.27*	.21
id	.10	.15	.40*	*	.38*	*	*	*	.16	.09
Ruimte	.14	.02	*	.16	*	.17	.00	.37*	.04	.22
relaties			.24*	.19	.27*	.17	.36*	*		
			.42*		.37*		*	.32*		
			*		*			*		

Met behulp van correlatieve analyse is ook de samenhang bepaald tussen de factor metalinguïstisch bewustzijn en de taalfactorscores aan het eind van de kleuterschool. Deze bleek voor beide talen significant ( $p < .01$ ). De factorscores van de taalvaardigheid in het Papiamentu en het Nederlands zijn vervolgens gerelateerd aan de diverse aspecten van metalinguïstisch bewustzijn. Aan de hand van deze analyse kan worden nagegaan in welke mate metalinguïstische vaardigheden samenhangen met taalvaardigheid. In tabel 7.12 worden deze correlaties gepresenteerd. Er valt af te lezen dat taalvaardigheid in zowel de eigen taal als het Nederlands positieve samenhang vertoont met metalinguïstisch bewustzijn. Voor het Papiamentu zijn alle correlaties significant. Voor het Nederlands zijn de correlaties met analyse van fonemen, synthese van klanken en rijm significant. De analyses bevestigen de aanname dat er sprake is van samenhang tussen metalinguïstische vaardigheden en taalvaardigheid in beide talen.

Tabel 7.12: Correlaties tussen taalfactorscores en metalinguïstisch bewustzijn op Curaçao

	Papiamentu	Nederlands
Metalinguïstisch bewustzijn (factor)	.50**	.37**
Analyse woorden	.30*	.05
Analyse fonemen	.37**	.26*
Synthese klanken	.32**	.35**
Rijm	.45**	.31**
Objectivatie	.27*	.21

Met behulp van variantie-analyse is vervolgens nagegaan in hoeverre een hoog niveau van tweetaligheid samengaat met een hoge mate van metalinguïstisch bewustzijn. Daartoe is een driedeling gemaakt binnen de groep van informanten naar mate van tweetaligheid. De eerste categorie betreft kinderen die boven het gemiddelde op de factorscores uitkomen in beide talen en die kunnen worden beschouwd als vaardig in beide talen (N=17). In de tweede categorie zijn kinderen opgenomen die boven het gemiddelde scoren in één taal en die kunnen worden beschouwd als vaardig in één van de twee talen (N=28). Tenslotte is er een derde categorie van kinderen die in beide talen onder het gemiddelde scoren (N=26). Vervolgens zijn voor elke categorie de gemiddelde scores berekend op de vijf metalinguïstische taken. In tabel 7.13 zijn de resultaten van deze analyse weergegeven.

*Tabel 7.13: Gemiddelden op metalinguïstische taken op Curaçao onderscheiden naar kinderen die vaardig zijn in twee talen, in één van beide talen of in geen van beide talen*

	<b>Boven gemiddelde in twee talen</b>	<b>Vaardig in één taal</b>	<b>Onder gemiddelde in twee talen</b>
Analyse woorden	6.47	5.29	4.73
Analyse fonemen	3.94	1.46	0.42
Synthese klanken	3.94	1.50	0.31
Rijm	7.82	4.64	4.12
Objectivatie	7.47	5.93	6.15

De verschillen tussen de drie groepen zijn bij alle taken significant ( $p < .05$ ). Kinderen die over een hoog niveau van tweetaligheid beschikken komen het hoogst uit op alle metalinguïstische taken. Kinderen die vaardig zijn in één taal nemen een tussenpositie in, terwijl kinderen die in beide talen onder het gemiddelde scoren ook het laagst scoren in metalinguïstische vaardigheden.

## **7.5 Conclusies**

In dit hoofdstuk is de mate van samenhang onderzocht tussen cognitieve ontwikkeling en metalinguïstisch bewustzijn en het patroon van tweetalige ontwikkeling van kleuters op Curaçao. De hier gerapporteerde analyses tonen aan dat in de taalontwikkeling in de kleuterperiode op Curaçao beheersing van cognitieve begrippen in het Papiamentu een sterke samenhang vertoont met beheersing van deze begrippen in het Nederlands en met beheersing van alle overige aspecten van het Nederlands.

Met behulp van LISREL-analyse is voorts evidentie gevonden voor het bestaan van afhankelijkheidsrelaties bij de ontwikkeling van tweetaligheid op Curaçao. Er zijn niet slechts causale verbanden gevonden binnen het Papiamentu en het Nederlands afzonderlijk, maar ook tussen de twee talen. Ten aanzien van het Papiamentu is aangetoond dat het taalvaardigheidsniveau bij binnenkomst op de kleuterschool bepalend



is voor de ontwikkeling van de eigen taal niet alleen in het eerste jaar op school, maar gedurende de hele kleuterschoolperiode. Ten aanzien van de afhankelijkheid tussen het Papiamentu en het Nederlands is aannemelijk gemaakt dat causaliteit tussen de twee talen loopt van het Papiamentu naar het Nederlands. Dat geldt met name aan het begin van de kleuterschoolperiode. Uit alle analyses blijkt dat het aanvangsniveau van het Papiamentu bij binnenkomst op de kleuterschool een doorslaggevende rol speelt in de verdere ontwikkeling van het Papiamentu en het Nederlands van kinderen op Curaçao.

Tenslotte is er een sterke samenhang gevonden tussen de mate van taalvaardigheid in beide talen aan het eind van de kleuterperiode en de mate van metalinguïstisch bewustzijn. Kinderen die over een hoog niveau van tweetaligheid beschikken komen ook het hoogst uit op metalinguïstische taken. Kinderen die vaardig zijn in één taal nemen een tussenpositie in, terwijl kinderen die in beide talen onder het gemiddelde scoren op taalvaardigheidstaken ook het laagst scoren in metalinguïstische vaardigheden.

Samenvattend kan worden geconcludeerd dat in de taalontwikkeling van jonge kinderen op Curaçao het taalvaardigheidsniveau in de eigen taal bij de aanvang van het kleuteronderwijs in sterke mate de verdere ontwikkeling in de eigen taal en in het Nederlands bepaalt. Cognitieve aspecten van taal spelen in die ontwikkeling een doorslaggevende rol: kinderen die cognitieve aspecten van de eigen taal goed beheersen, bereiken ook hoge scores op overige aspecten van taalvaardigheid in het Papiamentu. Bovendien blijken kinderen met hoge scores op de cognitieve- begrippentaak in het Papiamentu hoog uit te komen op alle taaltaken in het Nederlands. Tenslotte blijkt het bereikte niveau van tweetaligheid in hoge mate samen te hangen met het niveau van metalinguïstische vaardigheid aan het eind van de kleuterschoolperiode.

## **HOOFDSTUK 8: DETERMINANTEN VAN TAALONTWIKKELING OP CURAÇAO**

In dit hoofdstuk wordt nader onderzocht welke sociolinguïstische en onderwijskundige variabelen de individuele verschillen in taalvaardigheidsontwikkeling in het Papiamentu en het Nederlands van Curaçaose kleuters bepalen. De wijze waarop de verzameling van achtergrondgegevens heeft plaatsgevonden is beschreven in hoofdstuk 5. Deze data worden in dit hoofdstuk per paragraaf nader uitgewerkt. Eerst wordt de invloed onderzocht van biografische achtergrondgegevens en van de culturele oriëntatie van de kinderen (paragraaf 8.1). De invloed van de omgeving wordt behandeld in paragraaf 8.2. Daarbij wordt een onderscheid gemaakt tussen de directe omgeving van het gezin en de bredere omgeving. In paragraaf 8.3 wordt nader ingegaan op de invloed van de school op de ontwikkeling van de twee talen. Met behulp van factoranalyse wordt steeds gezocht naar een meer beperkte set van predictorvariabelen. In paragraaf 8.4 wordt met behulp van correlatieve analyse de vaardigheid in het Papiamentu en het Nederlands bij het begin en het einde van de kleuterperiode gerelateerd aan de gevonden clusters van predictorvariabelen. Met behulp van regressie-analyse wordt vervolgens een schets gegeven van die predictorvariabelen die de ontwikkeling in het Papiamentu en het Nederlands van kleuters op Curaçao in belangrijke mate bepalen.

### **8.1 Leerlingkenmerken**

#### **8.1.1 Descriptieve analyse van leerlingkenmerken**

Zoals in hoofdstuk 5 is beschreven zijn bij de verzameling van gegevens over het contact met de diverse talen op Curaçao tevens vragen gesteld over het contact met het Engels en het Spaans. Omdat dit onderzoek de individuele verschillen in vaardigheid in het Papiamentu en het Nederlands betreft, zijn gegevens over het Engels en het Spaans slechts relevant voor de descriptieve analyses van de achtergrondgegevens. Zij zijn niet meegenomen in de analyses van determinanten van taalontwikkeling op Curaçao.

Voor wat het medium televisie betreft, blijkt het Spaans naast het Papiamentu de belangrijkste televisietaal te zijn voor de kinderen. Kinderen die naar Spaanstalige programma's kijken doen dat vrijwel dagelijks, terwijl de frequentie van programma's in het Papiamentu lager ligt. Naar Engelstalige televisieprogramma's wordt vaker gekeken dan naar Nederlandstalige. Het aanbod van programma's in het Engels en het Spaans op Curaçao is, naast dat in de eigen taal, veel ruimer dan het aanbod van Nederlandstalige televisieprogramma's. Voor deze laatste categorie is de voorkeur van de kinderen het geringst. In tabel 8.1 zijn de gepercenteerde antwoorden van de kinderen opgenomen op vragen over de frequentie waarmee naar televisieprogramma's wordt gekeken en welke taal daarbij de preferente taal is. Bij preferentie konden meerdere antwoorden worden gegeven of kon juist geen preferente taal worden genoemd.

Tabel 8.1: Frequentie en preferentie van televisietaal bij jonge kinderen op Curaçao (in %)

	Frequentie			Preferentie
	Dagelijks	Soms	Nooit	
Papiamentu	46	37	16	34
Nederlands	02	10	88	03
Engels	18	31	51	15
Spaans	54	21	25	36

Kinderen maken aanmerkelijk minder gebruik van het taalaanbod via de radio dan via de televisie. De meeste kinderen die naar de radio luisteren, volgen programma's in het Papiamentu en geven daar ook sterk de voorkeur aan. Naar radioprogramma's in andere talen wordt vrijwel niet geluisterd. In tabel 8.2 zijn de percentages aangegeven van antwoorden op vragen over de frequentie waarmee naar de radio wordt geluisterd en welke taal daarbij de preferente taal is.

Tabel 8.2: Frequentie en preferentie van radiotaal bij jonge kinderen op Curaçao (in %)

	Frequentie			Preferentie
	Dagelijks	Soms	Nooit	
Papiamentu	75	10	15	57
Nederlands	09	02	90	08
Engels	09	02	88	06
Spaans	10	03	87	06

Ten aanzien van de voorleestaal gaven de meeste kinderen aan verhaaltjes in de eigen taal te prefereren, maar verhaaltjes in het Nederlands vinden ze ook wel leuk. In tabel 8.3 worden de antwoorden op de vragen over voorlezen weergegeven.

Tabel 8.3: Aanbod en preferentie van voorleestaal bij jonge kinderen op Curaçao (in %)

	Aanbod			Preferentie
	Ja	Neutraal	Nee	
Papiamentu	86	02	12	47
Nederlands	50	02	49	11
Engels	26	02	73	06
Spaans	32	02	67	09



Bij navraag over muziek in de verschillende talen gaven de meeste kinderen aan naar liedjes in alle vier talen te luisteren, maar liedjes in het Papiamentu het leukst te vinden. Engels- en Spaanstalige liedjes lijken minder populair in deze leeftijdsgroep. Een groot aantal kinderen vindt Nederlandse liedjes wel leuk, maar ze geven daar niet de voorkeur aan boven liedjes in de eigen taal. De gegevens hierover zijn opgenomen in tabel 8.4.

Tabel 8.4: Aanbod en preferentie van muziektal bij jonge kinderen op Curaçao (in %)

	Aanbod			Preferentie
	Ja	Neutraal	Nee	
Papiamentu	83	00	17	27
Nederlands	47	02	52	08
Engels	32	03	64	14
Spaans	30	03	67	08

Aan de kinderen is ook gevraagd of ze het leuk zouden vinden om de onderscheiden talen te leren. Opvallend veel kinderen antwoordden bevestigend voor alle vier talen. Daarbij geldt dat vrijwel evenveel kinderen Papiamentu als Nederlands willen leren, maar als ze moeten kiezen heeft de eigen taal de voorkeur. Het Spaans neemt daarbij een opvallende laatste plaats in, zoals te zien is in tabel 8.5.

Tabel 8.5: Bereidheid en preferentie voor te leren taal bij jonge kinderen op Curaçao (in %)

	Bereidheid			Preferentie
	Ja	Neutraal	Nee	
Papiamentu	76	00	24	32
Nederlands	60	05	35	17
Engels	59	03	39	23
Spaans	57	02	42	11

### 8.1.2 Samenhang tussen leerlingkenmerken

Omdat het onderzoek zich richt op individuele verschillen in de taalvaardigheid van kinderen in het Papiamentu en het Nederlands, is allereerst met behulp van correlatieve analyse de samenhang onderzocht tussen de in de vorige paragraaf beschreven variabelen

met betrekking tot de eigen taal enerzijds en het Nederlands anderzijds. Tabel 8.6 geeft de correlaties weer van de oriëntatie van de leerlingen met betrekking tot de eigen taal. Met betrekking tot de eigen taal blijkt er een sterke en significante samenhang te zijn tussen de voorkeur van de kinderen ten aanzien van mediagebruik en factoren als het luisteren naar verhaaltjes en muziek en het leren van taal.

Tabel 8.6: *Samenhang tussen aspecten van de eigen cultuur bij kinderen op Curaçao*

	Televisie	Radio	Verhaal	Muziek
Radio	.39**			
Verhaaltjes	.29*	.47**		
Muziek	.40**	.44**	.49**	
Taalleren	.27*	.44**	.38**	.58**

Voor wat betreft de oriëntatie op de Nederlandse cultuur zijn de correlaties gemiddeld lager maar in de meeste gevallen significant. Voor beide talen geldt dat de samenhang tussen het luisteren naar verhaaltjes en naar muziek relatief hoog is.

Tabel 8.7: *Samenhang tussen aspecten van de Nederlandse cultuur bij kinderen op Curaçao*

	Televisie	Radio	Verhaal	Muziek
Radio	.33**			
Verhaaltjes	.26*	.33**		
Muziek	.21	.27*	.54**	
Taalleren	.02	.26*	.31*	.27*

Met het oog op inhoudsvaliditeit is vervolgens voor bovengenoemde variabelen nagegaan in hoeverre er sprake is van ééndimensionaliteit. De culturele oriëntatie van het kind kent twee onderdelen, respectievelijk verwijzend naar de eigen cultuur en naar de Nederlandse cultuur. Factoranalyse leverde voor beide onderdelen ééndimensionaliteit op met respectievelijk 54 en 43 procent verklaarde variantie. Tabel 8.8 geeft de factorladingen voor beide onderdelen weer.

Tabel 8.8: *Factorladingen voor culturele oriëntatie van kinderen op Curaçao*

	Eigen cultuur	Nederlandse cultuur
Televisie	61	51
Radio	75	66
Verhaaltjes	72	79
Muziek	81	74
Taalleren	74	54

Uit de beschrijving van de culturele oriëntatie van kleuters valt op te maken dat zij zeer sterk op de eigen cultuur zijn georiënteerd. Voor wat betreft de invloed van talen via de publiciteitsmedia op Curaçao, speelt de eigen taal een grotere rol bij de kinderen dan het Nederlands. Opmerkelijk is de voorkeur voor het Spaans als televisietaal. Hoewel de kinderen in vrijwel even sterke mate in contact blijken te komen met voorleesverhaaltjes in het Papiamentu en het Nederlands, geven de meeste kinderen de voorkeur aan voorleesverhaaltjes in de eigen taal. De kinderen staan over het algemeen niet negatief tegenover het Nederlands. De analyses geven tenslotte aan dat het construct van culturele oriëntatie zoals geoperationaliseerd in dit onderzoek ééndimensionaal is.

## 8.2 Omgevingskenmerken

Bij de beschrijving van omgevingskenmerken wordt een onderscheid gemaakt tussen de gezinssituatie en het taalgebruik van het kind in een bredere omgeving. De vragen over de



gezinssituatie zijn door de ouders van de kinderen beantwoord, die over het taalgebruik in de omgeving door het kind zelf.

### **8.2.1 Descriptieve analyse van gezinskenmerken**

Als gezinskenmerken zijn naast gebruik van het Papiamentu en het Nederlands in gezinsverband ook de culturele oriëntatie ten opzichte van de eigen taal en het Nederlands alsmede de sociaal-economische status (SES) van de vader en de moeder als variabelen onderscheiden. De vragen die op deze factoren betrekking hebben, zijn aan alle ouders van de deelnemende kinderen voorgelegd. De antwoorden op de vragen over het taalgebruik van het gezin werden gecodeerd op een vijf-puntsschaal. Het betrof vragen over de taal en de mate van gebruik van die taal van ouders onderling, ouders tegen kinderen, kinderen tegen ouders, de taal die de ouders op het werk gebruiken, in de communicatie met vrienden, op school en bij de huisarts.

#### **Gezinstaal**

Onder gezinssituatie wordt verstaan het sociaal-economisch milieu, gemeten naar SES van de vader en de moeder, het taalgebruik en de culturele oriëntatie van het gezin. De SES van de ouders is vastgesteld op basis van vragen naar opleidingsniveau en beroep van de ouders. Codering vond plaats op een drie-puntsschaal. Daarbij golden als indelingscriteria dat een opleidingsniveau tot LBO werd ingeschaald als laag, tot MBO als middelmatig en hoger dan MBO als hoog. Het beroep van de ouders gold als controlefactor bij deze indeling. In totaal werd voor 42 procent van de gezinnen een lage, voor 39 procent een middelmatige en voor 20 procent een hoge SES gevonden.

De gezinstaal op Curaçao is volgens opgave van de ouders overwegend het Papiamentu. Ook buiten de gezinssituatie blijkt de eigen taal in hoge mate de dominante taal te zijn, hoewel domeinen van taalgebruik zich duidelijk van elkaar onderscheiden. Zo blijkt buiten de primaire sociale context (gezin en vriendenkring) de eigen taal de belangrijkste taal te zijn, maar het gebruik van het Nederlands neemt in die domeinen toe. De moeders van de kinderen blijken meer Nederlands te gebruiken dan de vaders. Opvallend is het hoge percentage gebruik van het Papiamentu in het traditioneel Nederlandstalige domein van de gezondheidszorg. Het gebruik van het Nederlands naast het Papiamentu geldt voor de ouders vooral in het domein van de werkomgeving. In tabel 8.9 wordt het taalgebruik van de Curaçaose gezinnen zoals aangegeven door de ouders proportioneel weergegeven.

Tabel 8.9: Door ouders aangegeven taalgebruik van het gezin op Curaçao (%)

	Papiamentu	Nederlands	Papiamentu + Nederlands
Ouders onderling	80	00	20
Ouders tov kind	70	00	30
Kind tov ouders	79	00	21
Vader tov vrienden	80	00	20
Moeder tov vrienden	72	00	28
Vader op werk	56	00	44
Moeder op werk	47	00	53
Ouders op school	73	02	25
Ouders tov huisarts	60	05	34

Duidelijk is te zien dat ouders onderling in hoge mate het Papiamentu gebruiken, maar minder Papiamentu en meer Nederlands gebruiken tegenover de kinderen. Kinderen gebruiken daarentegen meer Papiamentu tegenover hun ouders dan de ouders tegenover hun kinderen. Waarschijnlijk wordt een bewuste keuze gemaakt door sommige ouders voor een groter gebruik van het Nederlands in de interactie met hun kinderen. Deze keuze kan worden ingegeven door de verwachting dat bij een groter aanbod van het Nederlands in de thuissituatie, het schoolsucces van de kinderen gunstig wordt beïnvloed. Een dergelijke taalverschuiving in gezinsverband hangt sterk af van de taalvaardigheid in het Nederlands en het sociaal-economisch milieu van de ouders zelf. Daarom is het gebruik van Papiamentu en Nederlands in de gezinssituatie gerelateerd aan milieu. De analyse geeft aan dat ruim driekwart van de ouders die tot de groep behoren die naast de eigen taal ook Nederlands tegenover hun kinderen gebruiken, uit hogere milieus komen.

Om de samenhang tussen de gekozen aspecten van gezinstaal te bepalen, is eerst met behulp van correlatieve analyse de samenhang berekend tussen de variabelen die samen deze factor vormen. Er blijkt daarbij een significante samenhang te bestaan tussen vrijwel alle onderdelen. Opvallend is het verschil tussen de bijdrage van de vader en die van de moeder aan het gezinstaalgebruik. De rol van de moeder bij de bepaling van de gezinstaal blijkt dominanter. Tabel 8.10 laat zien dat er een redelijke samenhang bestaat tussen het taalgebruik binnen en buiten het gezin. De invloed van het taalcontact van de vader in de werkomgeving is daarbij relatief gering.

Tabel 8.10: Samenhang tussen aspecten van gezinstaalgebruik op Curaçao

	1	2	3	4	5	6	7	8
2	.94**							
3	.95**							
4	.47**	.95**	.50**					
5	.75**		.74**	.74**				
6	.21	.46**	.20	.66**	.48**			
7	.30*		.25	.17	.19	.07		
8	.37**	.72**	.38**	.14	.45**	.16	.02	
9	.30*	.21	.30*	.13	.27*	.21	.01	.31*
		.28*						
		.42**						
		.28*						

1= ouders onderling; 2=ouders tegenover kind; 3=kind tegenover ouders; 4=vader tegenover vrienden; 5=moeder tegenover vrienden; 6=vader op werk; 7=moeder op werk; 8=ouders op school; 9=ouders tegenover huisarts.

Met behulp van factoranalyse is de dimensionaliteit van de variabele gezinstaal onderzocht. De analyse leverde een één-factor-oplossing op waarbij 51 procent van de variantie werd verklaard. In tabel 8.11 zijn de bijbehorende factorladingen opgenomen. De onderdelen van taalgebruik binnen het gezin alsmede de taal die tegen vrienden wordt gebruikt laden hoog op de factor gezinstaal.

Tabel 8.11: Factorladingen voor de variabele gezinstaal op Curaçao

Variabelen	Factorlading
Ouders onderling	91
Ouders tegenover kind	91
Kind tegenover ouders	92
Vader tegenover vrienden	72
Moeder tegenover vrienden	90
Vader op werk	46
Moeder op werk	29
Ouders op school	49
Ouders tegenover huisarts	42



## Culturele oriëntatie van het gezin

Omdat in de kleuterleeftijd de attitude tegenover talen nog in belangrijke mate bepaald wordt door de culturele oriëntatie van de ouders, is deze gerichtheid onderzocht als tweede gezinsfactor. Aan de ouders van de kinderen zijn vragen voorgelegd over taalpreferentie. Daarbij is gelet op de voorkeur van de ouders voor het Papiamentu, het Nederlands, het Engels en het Spaans. Voor wat betreft het schriftelijke taalaanbod is nagegaan in welke mate en in welke talen de ouders boeken en kranten lezen. Daarbij gaf 67 procent van de vaders en 72 procent van de moeders aan wel eens een boek te lezen. Tabel 8.12 geeft een overzicht van het leesgedrag van de ouders in de verschillende talen. Daaruit blijkt dat het meest boeken in het Nederlands worden gelezen, gevolgd door boeken in het Papiamentu. Een samenhang kan worden verondersteld met de proportie beschikbare literatuur in het Nederlands en het Papiamentu. Opvallend hoog is de positie van het Engels in het leesgedrag van de ouders. De rol van het Spaans blijkt gering, maar niet minimaal te zijn.

Tabel 8.12: *Verschillende talen waarin ouders boeken lezen op Curaçao (%)*

	Vader	Moeder
Papiamentu	38	60
Nederlands	55	72
Engels	28	32
Spaans	13	21

Correlationele analyse laat zien dat met name het lezen van boeken in het Papiamentu, Nederlands en Engels een significante samenhang vertoont. Het Spaans correleert als leestaal hoog in gevallen waar het Spaans door beide ouders wordt gelezen. Hoge correlaties zijn verder te zien tussen het lezen in het Papiamentu en het Nederlands van beide ouders. Ouders die in de ene taal boeken lezen, doen dat ook in de andere taal. De gegevens staan opgenomen in tabel 8.13.

Tabel 8.13: *Samenhang tussen de verschillende talen waarin ouders boeken lezen op Curaçao*

	Vader Papiamentu	Vader Nederlands	Vader Spaans	Vader Engels
Vader Nederlands	.46**			
Vader Spaans	-.17	-.13		
Vader Engels	.07	.35*	.20	
Moeder Papiamentu	.69**	.22	-.22	.03
Moeder Nederlands	.16	.50**	.02	.45**
Moeder Spaans	-.28*	-.26	.49**	-.06
Moeder Engels	-.03	.24	.05	.49**

Anders dan de taal waarin boeken worden gelezen, is de eigen taal de meest gebruikte taal voor het lezen van dagbladen. Dit is te zien in tabel 8.14. De eigen taal geniet bij de ouders ook de voorkeur als krantentaal. Het lezen van een Nederlandstalig dagblad staat op de tweede plaats. Engels en Spaans spelen amper een rol als krantentaal.

Tabel 8.14: *Frequentie en preferentie van krantentaal van ouders op Curaçao*

Krantentaal	Frequentie			Preferentie
	Dagelijks	Soms	Nooit	
Papiamentu	83	14	03	71
Nederlands	34	20	46	25
Engels	00	14	86	02
Spaans	00	10	90	00

Aan de correlatiematrix in tabel 8.15 is te zien dat het lezen van een dagblad in de eigen taal negatief, maar niet significant samenhangt met het lezen van een krant in het Nederlands. Er is wel een duidelijker samenhang tussen het lezen van een Nederlandstalige en Engelstalige krant enerzijds en van een Engelstalig en een Spaanstalig dagblad anderzijds.

Tabel 8.15: Samenhang tussen de preferente krantentalen van ouders op Curaçao

	Papiamentu	Nederlands	Engels
Nederlands	-.20		
Engels	.08	.26*	
Spaans	.08	.13	.34**

Voor wat betreft het mondelinge taalaanbod via de media op Curaçao is aan de ouders gevraagd in welke mate zij televisieprogramma's in de vier talen bekijken en welke taal daarbij de voorkeur geniet. De mate van gebruik van tv-programma's in de eigen taal blijkt niet bijzonder hoog te scoren. Nederlandstalige tv-programma's worden het minst bekeken. De meeste ouders die dagelijks naar de televisie kijken, kiezen tussen programma's in het Papiamentu en het Spaans. Het Engels neemt daarbij een derde plaats in. Opvallend zijn de resultaten op de preferentieschaal. Daarbij geeft bijna de helft van de ouders aan Spaanstalige tv-programma's te verkiezen en bijna 30 procent prefereert Engelstalige programma's. De eigen taal neemt daarbij een derde plaats in, terwijl het Nederlands bijzonder laag scoort op dit onderdeel. In tabel 8.16 zijn de relatieve aantallen opgenomen van de antwoorden van de ouders op vragen over de frequentie waarmee naar televisieprogramma's wordt gekeken in het gezin en welke taal daarbij de preferente taal is. Bij preferentie konden meerdere antwoorden worden gegeven of kon juist geen preferente taal worden genoemd.

Tabel 8.16: Frequentie en preferentie van televisietalen bij ouders op Curaçao

	Frequentie			Preferentie
	Dagelijks	Soms	Nooit	
Papiamentu	37	56	07	24
Nederlands	07	36	58	07
Engels	34	36	31	29
Spaans	54	32	14	46

In tabel 8.17 zijn de correlaties opgenomen tussen de verschillende televisietalen. De samenhang tussen het Papiamentu en het Nederlands blijkt opmerkelijk hoog in het televisiegedrag. Opvallend is de lage, maar niet significante samenhang tussen het Spaans en de overige talen. Kijkers naar Nederlandstalige televisieprogramma's kijken daarnaast het meest naar Engelstalige programma's.



Tabel 8.17: *Samenhang tussen televisietalen op Curaçao*

	Papiament u	Nederlands	Engels
Nederlands	.44**		
Engels	.14	.31*	
Spaans	-.04	.08	-.12

Zoals tabel 8.18 laat zien, geeft de mate van gebruik van het aanbod in vier talen via radioprogramma's een ander beeld te zien dan de televisietaal. Radioprogramma's worden het meest in de eigen taal gevolgd en genieten ook de absolute voorkeur. Het Nederlands komt op een opvallende tweede plaats. Bijzonder laag scoren programma's in het Engels en Spaans, zowel in gebruik als in preferentie. Dat betekent dat ouders niet alleen weinig gebruik maken van Engelstalige en Spaanstalige radioprogramma's, maar zij geven daar ook niet de voorkeur aan. Correlationele analyse laat een lage samenhang zien tussen de talen. Op grond daarvan kan worden aangenomen dat elke radiotaal min of meer een vast gehoor kent.

Tabel 8.18: *Frequentie en preferentie van radiotalen bij ouders op Curaçao*

	Frequentie			Preferentie
	Dagelijks	Soms	Nooit	
Papiamentu	83	12	05	73
Nederlands	17	37	46	22
Engels	03	22	75	02
Spaans	02	24	75	03

Er kan uit het bovenstaande een aantal conclusies worden getrokken met betrekking tot de talen die in de gezinssituatie van de kinderen een rol spelen. Een onderscheid moet worden gemaakt tussen leestaal van boeken en van dagbladen. In het eerste geval speelt het Nederlands een grotere rol binnen de gezinnen, terwijl het Papiamentu als krantentaal hoger scoort. In het mondelinge taalaanbod via de media geldt dat het Spaans de hoogste voorkeur geniet als televisietaal en het Papiamentu als radiotaal. Het Nederlands blijkt in de gezinssituaties op Curaçao een belangrijker rol te spelen als radio- dan als televisietaal.

### Dimensionaliteit van culturele oriëntatie

Om de achtergrondvariabelen die de factor culturele oriëntatie van de ouders bepalen te kunnen relateren aan taalvaardigheid in het Papiamentu en het Nederlands, is eerst de samenhang berekend tussen de diverse componenten van oriëntatie op de eigen cultuur en

de Nederlandse cultuur. In tabel 8.19 is te zien dat voor wat betreft de oriëntatie op de eigen cultuur het lezen van boeken door beide ouders een hoge samenhang vertoont. Het aanbod van de eigen taal via de radio hangt ook significant samen met het aanbod van de eigen taal via dagbladen. De overige componenten nemen lage niet-significante waarden aan.

Tabel 8.19: *Samenhang tussen aspecten van de eigen cultuur bij ouders op Curaçao*

	<b>Vader boeken</b>	<b>Moeder boeken</b>	<b>Televisie</b>	<b>Radio</b>
Moeder boeken	.69***			
Televisie	.15	.09		
Radio	.04	.10	.15	
Kranten	.13	.13	.13	.61***

Met betrekking tot de oriëntatie op de Nederlandse cultuur blijken de correlaties bijzonder laag en niet significant te zijn. Tabel 8.20 geeft een overzicht van de correlatieve waarden van de componenten ten aanzien van de oriëntatie van de ouders op de Nederlandse cultuur.

Tabel 8.20: *Samenhang tussen aspecten van de Nederlandse cultuur bij ouders op Curaçao*

	<b>Vader boeken</b>	<b>Moeder boeken</b>	<b>Televisie</b>	<b>Radio</b>
Moeder boeken	.00			
Televisie	.17	.00		
Radio	.04	.03	.01	
Kranten	.00	.00	.00	.00

Met behulp van factoranalyse is de dimensionaliteit berekend van de variabele culturele oriëntatie van de ouders. Er is hierbij sprake van twee onderdelen die respectievelijk verwijzen naar de eigen cultuur en de Nederlandse cultuur. Voor beide onderdelen werd een één-factor-oplossing gevonden die respectievelijk 39 en 52 procent van de variantie verklaart. Tabel 8.21 geeft de ladingen van de items op beide schalen weer. Het lezen van boeken door beide ouders blijkt voor wat de eigen taal betreft hoog te laden, terwijl het aanbod via het medium televisie dat in veel mindere mate doet. De oriëntatie op de

Nederlandse cultuur wordt voor wat het aanbod via de media betreft, voornamelijk bepaald door het taalaanbod via de krant.

Tabel 8.21: Factorladingen voor de variabele culturele oriëntatie van de ouders op Curaçao

	Eigen cultuur	Nederlandse cultuur
Vader boeken	71	67
Moeder boeken	72	76
Televisie	37	65
Radio	59	62
Krant	64	87

### 8.2.2 Omgevingstaal

Aan alle deelnemende kinderen is een aantal vragen voorgelegd over de taal die wordt gebruikt in de wijdere omgeving. De omgevingstaal is hierbij gedefinieerd als de taal die de kinderen thuis gebruiken, op straat en op school. Op een vijfpuntsschaal werd aangegeven in welke mate het kind Papiamentu of Nederlands thuis spreekt, met vrienden op straat, met vrienden en andere kinderen op school, en met de kleuterleerkracht op school. De meeste kinderen blijken overwegend Papiamentu te gebruiken in de onmiddellijke omgeving, terwijl er vrijwel nergens uitsluitend Nederlands wordt gebruikt. Een enkele keer functioneert het Nederlands als omgangstaal met leeftijdgenoten op school, maar het betreft daarbij niet een vriendje of vriendinnetje. Tabel 8.22 geeft hier een overzicht van.

Tabel 8.22: Taalgebruik in de omgeving van het kind op Curaçao (in %)

Omgevingstaal	Papiamentu	Nederlands	Papiamentu + Nederlands
Thuis	88	0	12
Op straat	96	0	4
Met vrienden op school	93	0	7
Met andere kinderen	91	1	5
Met de leerkracht	88	6	6



De samenhang tussen de verschillende omgevingsvariabelen is over het algemeen significant, zoals blijkt uit tabel 8.23. Anders dan de domeinen thuis en school, blijken straat en school twee min of meer verschillende domeinen te zijn voor wat het taalgebruik van kinderen betreft, tenzij het gaat om de eigen vriendjes op straat.

Tabel 8.23: *Correlaties tussen omgevingskenmerken op Curaçao*

	Thuis	Straat	Vrienden school	Andere kinderen
Straat	.26*			
Vrienden school	.52**	.30*		
Andere kinderen	.27*	.09	.24	
leerkracht	.38**	.08	.53**	.31*

Met behulp van factoranalyse is nagegaan of er hierbij sprake is van ééndimensionaliteit van de kenmerken. De resultaten van deze analyse tonen aan dat er sprake is van een één-factoroplossing met redelijk hoge ladingen van de onderscheiden variabelen. De factor omgeving verklaart 45 procent van de gemeten variantie. Tabel 8.24 geeft de factorladingen voor de omgevingskenmerken weer.

Tabel 8.24: *Factorladingen voor de variabele omgeving op Curaçao*

Variabelen	Factorlading
Thuis taal	.76
Straattaal	.44
Taal tov vrienden op school	.82
Taal tov andere klasgenoten	.53
Taal tov leerkracht	.73

### 8.3 Kenmerken van institutionele opvang

De operationalisering van de factor institutionele opvang vond plaats aan de hand van voorgestructureerde vragen aan de ouders over de voorschoolse ervaring van de kinderen. Aan de leerkrachten werd aan het begin en het einde van de onderzoeksperiode een aantal vragen gesteld over het aantal maanden genoten kleuteronderwijs op het eerste meetmoment, het taalcontact op school, de voertaal en instructietaal, het taalgedrag van de kinderen onderling en de aanspreekbaarheid in de twee talen. Al deze onderdelen die tezamen het begrip institutionele opvang vormen, worden in de volgende paragraaf opgenomen als predictorvariabelen van de ontwikkeling van het Papiamentu en

Nederlands. Meer dan de helft van de kinderen (62 procent) blijkt al voor de kleuterschoolperiode enige tijd voorschoolse opvang te hebben genoten. Correlationele analyse wijst uit dat er daarbij geen sprake is van milieugebondenheid. Bijna een kwart van de kinderen heeft 2 jaar lang aan een of andere vorm van voorschoolse institutionele opvang deelgenomen. Tabel 8.25 biedt een overzicht van het aantal maanden voorschoolse opvang van de kleuters op Curaçao.

Tabel 8.25: *Aantal maanden voorschoolse opvang op Curaçao (N=79)*

0	<12	>12	>24
31	4	12	32

Voor wat betreft het aantal maanden genoten kleuteronderwijs blijkt dat de meerderheid (76 procent) van de kinderen minder dan 3 maanden op de kleuterschool zat op het eerste meetmoment. Het contact met het Papiamentu en het Nederlands op school blijkt uit opgave van de leerkrachten grote verschillen te vertonen. Op een driepuntsschaal gaven de leerkrachten vrijwel unaniem aan dat het contact van de kinderen met het Papiamentu maximaal is, terwijl bijna de helft van de kinderen nooit contact heeft met het Nederlands. Tabel 8.26 geeft een overzicht van de mate van taalcontact van de kinderen, zoals aangegeven door de leerkrachten.

Tabel 8.26: *Contact met het Papiamentu en het Nederlands op de Curaçaose kleuterschool (in %)*

	Veel	Weinig	Geen
Papiamentu	99	01	0
Nederlands	14	37	49

De taal die de kinderen in de interactie onderling op school en met de leerkracht gebruiken blijkt volgens opgave van de leerkrachten vrijwel uitsluitend Papiamentu te zijn. Het ligt daarom voor de hand dat alle onderzochte kinderen aanspreekbaar zijn in het Papiamentu. Volgens de leerkrachten is 71 procent van de kinderen niet aanspreekbaar in het Nederlands en 25 procent in mindere mate.

Op een vijf puntsschaal konden de leerkrachten de mate van gebruik van het Papiamentu en het Nederlands als instructietaal op school aangeven. Geen enkele docent blijkt daarbij uitsluitend Nederlands te gebruiken op school. Er is echter wel een neiging om de kinderen reeds in de kleuterleeftijd naast de eigen taal ook Nederlands aan te bieden. De meeste leerkrachten geven aan uitsluitend Papiamentu te gebruiken als voertaal op school. Bijna 40 procent van de leerkrachten maakt naast de eigen taal in meerdere of mindere mate ook gebruik van het Nederlands. De percentages zijn opgenomen in tabel 8.27.

Tabel 8.27: Voertaal van leerkrachten op de Curaçaose kleuterschool (in %)

Uitsluitend Papiamentu	Overwegend Papiamentu	Papiamentu en Nederlands	Overwegend Nederlands	Uitsluitend Nederlands
61	23	15	01	00

Uit tabel 8.28 blijkt dat het aantal uren dat Nederlands gebruikt wordt als instructietaal nauwelijks afwijkt van het voertaalgebruik op school. De meeste instructie wordt in de eigen taal gegeven, terwijl er gemiddeld niet meer dan één uur per dag gebruik wordt gemaakt van het Nederlands in de klas.

Tabel 8.28: Uren instructietaal van leerkrachten op de Curaçaose kleuterschool (in %)

	0	1	>1
Papiamentu	00	01	98
Nederlands	59	25	16

## 8.4 Determinanten en predictoren van tweetaligheid

Om na te gaan vanuit welke achtergrondvariabelen de ontwikkeling in beide talen kan worden verklaard is de samenhang bepaald tussen de hierboven vermelde factorscores van de predictorvariabelen en het taalvaardigheidsniveau in het Papiamentu en het Nederlands aan het begin en het eind van de kleuterschoolperiode. Daarbij is uitgegaan van de taalfactorscores zoals beschreven in hoofdstuk 7.

Allereerst is de samenhang bepaald tussen leerling-, omgevings- en onderwijskenmerken. Vervolgens zijn deze factoren in verband gebracht met de taalfactorscores aan het begin en het eind van de kleuterschoolperiode. In paragraaf 8.4.1 komt de samenhang van elk van deze achtergrondvariabelen met het Papiamentu en Nederlands aan bod. Per taal wordt vervolgens in paragraaf 8.4.2 met behulp van regressie-analyse een schets gegeven van die predictorvariabelen die de ontwikkeling in het Papiamentu respectievelijk het Nederlands met name bepalen.

### 8.4.1 Determinanten

De in de vorige paragrafen beschreven factoren van leerlingkenmerken, omgevingskenmerken en onderwijskenmerken worden in deze paragraaf achtereenvolgens in verband gebracht met de ontwikkeling in het Papiamentu en het Nederlands. Tabel 8.29 geeft de correlaties weer tussen de gemeten leerlingkenmerken en taalvaardigheid in twee talen aan het begin en het eind van het kleuteronderwijs op Curaçao. Het verschil tussen



jongens en meisjes blijkt gedurende de kleuterperiode niet significant: er is slechts een geringe toename van het belang van deze variabele gedurende de kleuterperiode die niet meer oplevert dan 3 procent verklaarde variantie in de eigen taal. Voor het Nederlands liggen de waarden van deze variabele nog lager.

Leeftijd is uiteraard een belangrijke factor in de ontwikkeling van beide talen gedurende de hele kleuterperiode. Hoe ouder de kinderen zijn, des te hoger is hun taalvaardigheid in beide talen. Er is echter wel een lichte tendens tot afname te zien in deze samenhang aan het eind van de kleuterschool. Mede gelet op de uitkomsten van het onderzoek van Vedder (1987) is de verwachting dat het belang van de factor leeftijd na de kleuterschoolperiode zal afnemen en na verloop van tijd zelfs negatief correleren met taalscores. Een verklaring hiervoor is waarschijnlijk dat kinderen met een laag taalvaardigheidsniveau moeilijker vooruit komen op school, waardoor hun loopbaan op de lagere school langer duurt.

De oriëntatie van het kind op de eigen taal en cultuur toont bij de aanvang van de kleuterschool een lage, maar significante samenhang met de vaardigheid in het Papiamentu. De samenhang van deze variabele met het taalvaardigheidsniveau Papiamentu neemt af na 2 jaar onderwijs. Voor wat het Nederlands betreft blijkt er daarentegen sprake te zijn van toename van de samenhang tussen oriëntatie op de Nederlandse cultuur en taalvaardigheid Nederlands.

Tabel 8.29: *Correlaties tussen leerlingkenmerken en Papiamentu aan het begin en het eind van het kleuteronderwijs op Curaçao*

	Begin kleuterperiode		Eind kleuterperiode	
	PAP	NED	PAP	NED
Sekse	.08	-.03	.17	-.02
Leeftijd	.44**	.40**	.31**	.39**
Culturele oriëntatie	.26*	.41**	.24	.51**

Naast de SES van beide ouders, zijn de factoren gezinstaal, culturele oriëntatie van de ouders en omgevingstaal van het kind in verband gebracht met de taalfactorscores in beide talen aan het begin en het eind van de kleuterschool. In tabel 8.30 worden de correlaties weergegeven tussen gezinskenmerken en vaardigheid in het Papiamentu en het Nederlands. Voor wat betreft het Papiamentu blijkt gedurende de hele kleuterperiode weinig significante samenhang te bestaan tussen omgevingskenmerken en het vaardigheidsniveau in de eigen taal. De SES van de ouders blijkt enige samenhang te vertonen met het taalvaardigheidsniveau bij de aanvang van het kleuteronderwijs. Het belang van de factor SES lijkt met de jaren enigszins toe te nemen. Gezinstaal is een factor van enige betekenis die bovendien gedurende de kleuterschoolperiode belangrijker wordt. Voor wat het Nederlands betreft blijken alle omgevingskenmerken significant te correleren met de taalvaardigheid op beide meetmomenten. De omgevingstaal van het kind verklaart daarbij bijna 50 procent van de variantie en de culturele oriëntatie van het gezin 38

procent. Anders dan bij het Papiamentu is er wel een significante samenhang gevonden tussen SES van de ouders en taalvaardigheidsniveau in het Nederlands gedurende de hele kleuterperiode.

Tabel 8.30: *Correlaties tussen omgevingskenmerken en beheersing van het Papiamentu en het Nederlands aan het begin en het eind van het kleuteronderwijs op Curaçao*

	Begin kleuterperiode		Eind kleuterperiode	
	PAP	NED	PAP	NED
SES vader	.13	.40**	.18	.47**
SES moeder	.18	.32**	.20	.34**
Gezinstaal	.15	.31**	.23	.30**
Culturele oriëntatie gezin	.08	.55**	.12	.62**
Omgevingstaal kind	.19	.67**	.18	.70**

In tabel 8.31 zijn de correlaties opgenomen tussen onderwijskenmerken en taalvaardigheid in het Papiamentu en het Nederlands. De samenhang is nagegaan tussen taalvaardigheid en de voorschoolse ervaring van de kleuters, het aantal maanden genoten kleuteronderwijs aan het begin van het onderzoek en het taalcontact met leeftijdgenoten en de leerkracht op school. Omdat het effect van voorschoolse ervaring wellicht ook op langere termijn kan blijken, is de samenhang van deze variabele met de taalvaardigheid in beide talen gemeten aan het begin van de kleuterperiode en na 2 jaar onderwijs. Opvallend zijn daarbij de negatieve doch niet-significante correlaties met het Papiamentu op beide meetmomenten. Dat geeft een indicatie van een gering effect van het taalaanbod in voorschoolse opvangcentra op de taalvaardigheidsontwikkeling van kinderen op Curaçao. Het effect van de voorschoolse opvang op de taalvaardigheid in het Nederlands blijkt nihil te zijn. Een verklaring hiervoor kan zijn dat de voorschoolse opvang op Curaçao vrijwel uitsluitend Papiamentutalig is.

De samenhang tussen het aantal maanden kleuteronderwijs en het taalvaardigheidsniveau in het Papiamentu is vooral aan het begin van het kleuteronderwijs redelijk doch niet significant. Er is echter een aanzienlijke afname te zien in die samenhang na 2 jaar onderwijs. De samenhang tussen het aantal maanden kleuteronderwijs en het Nederlands is minimaal. Ook hier geldt dat de eerste opvang op de kleuterschool over het algemeen in de eigen taal geschiedt.

Zoals in paragraaf 8.3 is aangegeven zijn niet alle variabelen die de factor institutionele opvang bepalen, met de taalvaardigheidsscores van alle meetmomenten in verband gebracht. Omdat de kinderen op het eerste meetmoment nog maar pas op de kleuterschool zaten is de variabele taalcontact op school slechts gerelateerd aan de taalvaardigheid aan het einde van de kleuterperiode. De voertaal en instructietaal op school vertonen op dat moment weinig samenhang met het vaardigheidsniveau in het Papiamentu tijdens de

kleuterperiode. Verwacht mag worden dat deze samenhang toeneemt gedurende de basisschoolperiode. De samenhang tussen de factoren taalcontact met leeftijdgenoten op school alsmede de voertaal en de instructietaal van de leerkracht enerzijds en de taalvaardigheid in het Nederlands anderzijds blijkt erg hoog te zijn.

Tabel 8.31: *Correlaties tussen onderwijskenmerken en Papiamentu en Nederlands aan het begin en het eind van het kleuteronderwijs op Curaçao*

	Begin kleuterperiode		Eind kleuterperiode	
	PAP	NED	PAP	NED
Voorschoolse ervaring	-.05	.00	-.20	.00
Maanden kleuteronderwijs	.17	.06	.04	.00
Taalcontact school			-.03	.61**
Voertaal leerkracht			.11	.48**
Instructietaal			.03	.61**

#### 8.4.2 Predictoren

Om uitspraken te kunnen doen over de variabelen die kunnen worden beschouwd als predictoren van de vaardigheid in de twee talen bij de aanvang en aan het eind van het kleuteronderwijs, zijn regressie-analyses uitgevoerd voor beide meetmomenten. Multiple regressie-analyse levert voor de Curaçaose kinderen aan het begin van de kleuter variabelen: leeftijd en culturele oriëntatie van schoolperiode een significante predictie op van de vaardigheid in de eigen taal vanuit twee het kind. Het percentage verklaarde variantie is 38 procent. In tabel 8.32 worden de gegevens samengevat.



Tabel 8.32: *Multiple-regressie van taalvaardigheid Papiamentu op predictor variabelen bij de aanvang van het kleuteronderwijs op Curaçao*

Predictorvariabele	Beta	R
Leeftijd	.51	.62***
Culturele oriëntatie van het kind	.32	

Leeftijd blijft voor wat betreft de ontwikkeling van het Papiamentu een belangrijke predictor in de kleuterperiode. Dat blijkt uit multiple-regressie-analyse met taalvaardigheid Papiamentu als afhankelijke variabele aan het eind van de kleuterschoolperiode. Deze levert twee predictoren op: leeftijd en de taal van de leerkracht, waarbij sprake is van een verklaarde variantie van 24 procent. Het resultaat van deze analyse is te zien in tabel 8.33

Tabel 8.33: *Multiple-regressie van taalvaardigheid Papiamentu op predictor variabelen aan het einde van de kleuterschoolperiode op Curaçao*

Predictorvariabele	Beta	R
Leeftijd	.44	.49*
Taal leerkracht	.27	

Voor wat betreft het Nederlands levert multiple-regressie-analyse bij de aanvang van het kleuteronderwijs vier significante predictoren op met een percentage verklaarde variantie van 80 procent. Het betreft de omgevingstaal van het kind, het taalgebruik in het gezin, het taalcontact op school en de culturele oriëntatie van het kind. Biografische factoren als leeftijd blijken een kleinere rol te spelen als predictoren van het beheersingsniveau van het Nederlands dan als predictoren van de beheersing van het Papiamentu. De mate waarin het Nederlands als omgangstaal functioneert in de omgeving van het kind en de taal die thuis wordt gebruikt blijken de belangrijkste predictoren van de vaardigheid in deze taal aan het begin van de kleuterschoolperiode op Curaçao. In tabel 8.34 zijn deze gegevens met betrekking tot het begin van het kleuteronderwijs opgenomen.

Tabel 8.34: *Multiple-regressie van taalvaardigheid Nederlands op predictorvariabelen bij de aanvang van het kleuteronderwijs op Curaçao*

Predictorvariabele	Beta	R
Omgevingstaal kind	.80	.88***
Gezinstaal	.29	
Taalcontact op school	-.28	
Culturele oriëntatie van het kind	.18	

Multiple-regressie-analyse met taalvaardigheid Nederlands als afhankelijke variabele aan het eind van de kleuterschoolperiode levert een significante predictie op vanuit drie variabelen: taalcontact op school, omgevingstaal en culturele oriëntatie. De verklaarde variantie daarbij is 77 procent. In tabel 8.35 is het resultaat van deze analyse opgenomen.

Tabel 8.35: *Multiple-regressie van taalvaardigheid Nederlands op predictorvariabelen aan het eind van het kleuteronderwijs op Curaçao*

Predictorvariabele	Beta	R
Taalcontact op school	-.51	.87***
Omgevingstaal kind	.43	
Culturele oriëntatie van het kind	.19	

## 8.5 Conclusies

Om determinanten van taalontwikkeling bij kleuters op Curaçao te bepalen, zijn de onderzochte achtergrondvariabelen van de kleuters gerelateerd aan hun vaardigheidsniveau in het Papiamentu en het Nederlands. Daarbij is een onderscheid gemaakt tussen leerlingkenmerken, omgevingskenmerken en kenmerken van institutionele opvang.

Ten aanzien van leerlingkenmerken blijkt sekseverschil nauwelijks een rol te spelen bij de verklaring van verschillen in de ontwikkeling van de twee talen gedurende de kleuterperiode op Curaçao. Leeftijd is daarentegen een voorspelbaar belangrijke factor in de ontwikkeling van beide talen: hoe ouder de kinderen zijn, des te hoger is hun taalvaardigheid in beide talen. Uit de hier gepresenteerde gegevens blijkt verder dat oriëntatie op de eigen cultuur het beheersingsniveau van het Papiamentu van de kleuters mede bepaalt. Daarbij blijken vooral liedjes, radioprogramma's en verhaaltjes in het Papiamentu van belang. De invloed van de televisie is gering. Dat het medium televisie een relatief kleine rol speelt in de taalvaardigheidsontwikkeling in het Papiamentu van kleuters op Curaçao heeft waarschijnlijk te maken met het geringe aanbod van kleuterprogramma's in de eigen taal.

Ten aanzien van de onderzochte omgevingsfactoren blijkt de samenhang tussen de SES van de ouders en het taalvaardigheidsniveau van de kinderen in het Papiamentu gering en in het Nederlands sterk. Verondersteld kan worden dat kinderen uit hogere milieus vaker in hun directe omgeving in aanraking komen met het Nederlands dan kinderen uit lagere milieus.

Voor wat betreft schoolkenmerken is er tenslotte een zwakke negatieve samenhang gevonden tussen voorschoolse ervaring en taalvaardigheid. De kwaliteit van het taalaanbod in de voorschoolse periode is wellicht meer bepalend voor het taalvaardigheidsniveau van kleuters dan het aantal maanden genoten voorschoolse opvang. Op het eind van de kleuterschool blijkt het Papiamentu van de leerkracht medebepalend te zijn voor het Papiamentu van het kind.



## **Deel IV**

---

### **ONTWIKKELING VAN TAALVAARDIGHEID IN NEDERLAND**

- 9. Ontwikkeling van Papiamentu en Nederlands in Nederland
  - 9.1 Klankmanipulatie
  - 9.2 Cognitieve begrippen
  - 9.3 Woordenschat
  - 9.4 Grammaticale aspecten
  - 9.5 Tekstbegrip
  - 9.6 Conclusies
  
- 10. Tweektaligheid en cognitieve ontwikkeling in Nederland
  - 10.1 Samenhang tussen cognitieve begrippen
  - 10.2 Dimensionaliteit van taalvaardigheid
  - 10.3 Samenhang en afhankelijkheden tussen Papiamentu en Nederlands
  - 10.4 Tweektaligheid en metalinguïstisch bewustzijn
  - 10.5 Conclusies
  
- 11. Determinanten van taalontwikkeling in Nederland
  - 11.1 Leerlingenkenmerken
  - 11.2 Omgevingskenmerken
  - 11.3 Determinanten van tweektaligheid
  - 11.4 Conclusies

## **HOOFDSTUK 9: ONTWIKKELING VAN PAPIAMENTU EN NEDERLANDS IN NEDERLAND**

Uit de in hoofdstuk 3 beschreven taalsituatie van Antillianen en Arubanen in Nederland blijkt dat in de meeste gevallen het Papiamentu de meest gesproken thuistaal is van deze etnische minderheid in Nederland, terwijl de meerderheidstaal, het Nederlands, als tweede taal functioneert binnen en buiten het gezin. Dit vormt een wezenlijk verschil met de taalsituatie op Curaçao. In dit hoofdstuk wordt de ontwikkeling onderzocht van taalvaardigheid Papiamentu en Nederlands bij jonge kinderen in Nederland die van huis uit Papiamentu spreken.

De vaardigheid van Papiamentutalige kleuters in Nederland is gemeten in de eigen taal en het Nederlands bij de aanvang van het basisonderwijs ( $N=103$ ) en vervolgens na één en twee jaar onderwijs in Nederland ( $N$ =respectievelijk 84 en 66). Voor een profielbeschrijving van de informanten in Nederland wordt verwezen naar hoofdstuk 4. Met de in hoofdstuk 5 beschreven tweetalige meetinstrumenten is de ontwikkeling gevolgd en geanalyseerd van verschillende deelvaardigheden van het Papiamentu en het Nederlands bij de kinderen.

De opbouw van dit hoofdstuk loopt parallel aan die van hoofdstuk 6. De uitkomsten die in Nederland zijn gevonden worden in dit hoofdstuk steeds vergeleken met de uitkomsten van de kleuters op Curaçao. De kleuters op Curaçao worden daarbij stelselmatig als referentiegroep beschouwd. In paragraaf 9.1 wordt nader ingegaan op de ontwikkeling op klankniveau in het Papiamentu en het Nederlands. Paragraaf 9.2 behandelt de kennis van cognitieve begrippen zoals die receptief zijn getoetst in beide talen. De resultaten van de produktieve en receptieve woordenschattoetsen komen aan bod in paragraaf 9.3. De beheersing van syntactische elementen van het Papiamentu en het Nederlands wordt nader besproken in paragraaf 9.4, terwijl de resultaten op de tekstbegrijpings toetsen in paragraaf 9.5 aan de orde komen. Tenslotte wordt resumerend in paragraaf 9.6 een totaalbeeld geschetst van de ontwikkeling van het Papiamentu en het Nederlands van Antilliaanse en Arubaanse kleuters in Nederland. Uitgezonderd de paragraaf over woordenschatontwikkeling, wordt in elke paragraaf een onderscheid gemaakt tussen kwantitatieve en kwalitatieve gegevens van het onderzoek.

### **9.1 Klankmanipulatie**

#### **9.1.1 Kwantitatieve analyse**

In tabel 9.1 worden de gemiddelde scores en de standaarddeviaties op de klankmanipulatie toets in het Papiamentu en het Nederlands gepresenteerd. De scores van de kleuters in Nederland op deze taak geven aan dat de kinderen bij de aanvang van het basisonderwijs reeds de meeste klanken van het Papiamentu beheersen. Gedurende de eerste twee klassen van het basisonderwijs is er vooruitgang te zien in de klankonderscheiding in beide talen. Hoewel het niveauverschil tussen de twee talen na 1 jaar wordt ingelopen, blijft het Papiamentu op dit onderdeel de sterkste taal van de kinde-



ren. Aan het eind van deze periode bereiken de kinderen in beide talen een min of meer vergelijkbaar niveau. Bovendien wordt de spreiding in beide talen geleidelijk opmerkelijk kleiner.

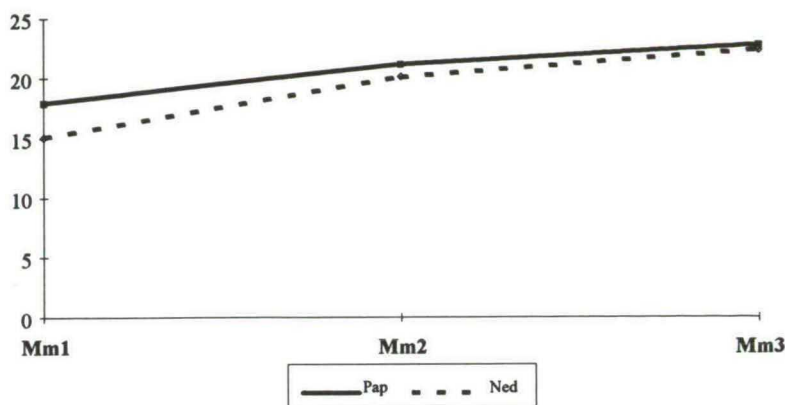
*Tabel 9.1: Gemiddelden en standaarddeviaties op de klankmanipulatietoetsen in het Papiamentu en het Nederlands bij de aanvang van het basisonderwijs en na respectievelijk 1 en 2 jaar onderwijs in Nederland (max. score = 25)*

Meetmoment	Papiamentu		Nederlands	
	Gem	Sd	Gem	Sd
1	17.93	6.61	15.06	5.51
2	21.15	4.09	20.07	4.72
3	22.77	2.58	22.35	2.42

In figuur 9.1 is te zien dat tussen het eerste en het laatste meetmoment de vooruitgang in het Nederlands relatief groter is dan de vooruitgang in het Papiamentu. Bij de entree in het basisonderwijs is de vaardigheid in het onderscheiden van klanken in het Papiamentu al redelijk ver ontwikkeld. In het Nederlands is dat geringer. De grootste vooruitgang in het Nederlands vindt op dit onderdeel plaats in het eerste jaar op school, waarschijnlijk mede onder invloed van de toename in het aanbod van het Nederlands buiten het thuisdomein. In beide talen neigen de resultaten aan het eind van de kleuterperiode naar een plafondeffect.



*Figuur 9.1: Vergelijking van fonologische competentie in het Papiamentu en het Nederlands bij Antilliaanse kleuters in Nederland*



Door middel van variantie-analyses is nagegaan of de waargenomen vooruitgang in de twee talen significant is. De resultaten van deze analyses, waarbij het effect van de factoren tijd en taal is gemeten, zijn in tabel 9.2 opgenomen. Hoewel het verschil tussen de scores in het Papiamentu en het Nederlands steeds kleiner wordt, blijken deze verschillen over de gehele onderzoeksperiode genomen toch significant te zijn. Tenslotte blijkt ook de interactie tussen de factoren tijd en taal een significante waarde aan te nemen. De conclusie mag worden getrokken dat in deze context op klankniveau het Nederlands sterker vooruit gaat dan het Papiamentu.

*Tabel 9.2: Effect van de factoren Tijd en Taal op het onderdeel klankmanipulatie van het Papiamentu en het Nederlands in groep 1 en 2 van de basisschool in Nederland*

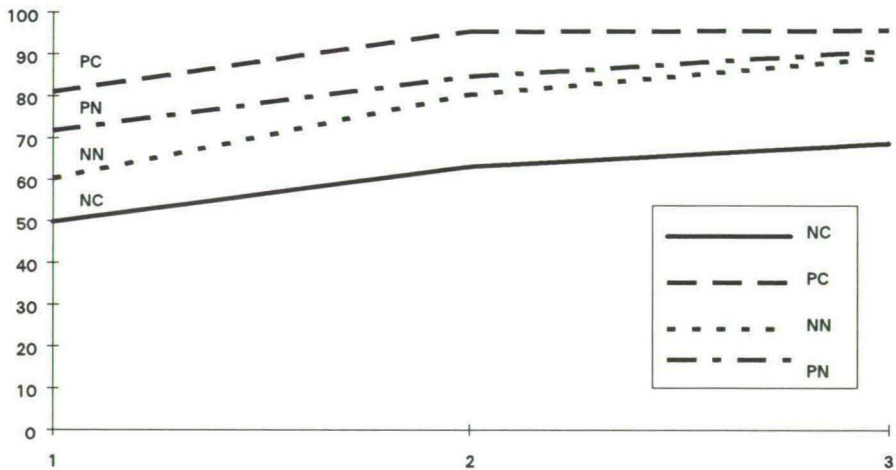
	Tijd	Taal	Tijd x Taal
Papiamentu	.001	.01	.05
Nederlands	.001		

Uit de hier gepresenteerde gegevens blijkt dat klankmanipulatie in het Papiamentu en het Nederlands van Antilliaanse en Arubaanse kinderen in Nederland tijdens de eerste klassen van de basisschool nog in ontwikkeling is. Aan het einde van groep 2 beheersen zij deze vaardigheid in beide talen goed.

Vergelijking van de scores op de klankmanipulatietaak met de scores van de referentiegroep op Curaçao geeft te zien dat de kleuters op Curaçao op elk meetmoment

hogere scores halen in het Papiamentu, terwijl de kinderen in Nederland steeds hoger scoren in het Nederlands. Figuur 9.2 geeft de percentages correctscores op het onderdeel klankmanipulatie in beide talen in vergelijkend perspectief weer.

*Figuur 9.2 : Vergelijking van de percentages correctscores op de klankmanipulatietaken op Curaçao en in Nederland (NC=Nederlands op Curaçao, PC=Papiamentu op Curaçao, NN=Nederlands in Nederland, PN=Papiamentu in Nederland)*



Met behulp van variantie-analyse is de verwachting getoetst dat context een significante rol speelt in de gevonden verschillen tussen de ontwikkeling van het Papiamentu en het Nederlands. Die verschillen blijken op het onderdeel klankmanipulatie significant voor beide talen. Dat houdt in dat kinderen in de Curaçaose context niet alleen significant hoger scoren in het Papiamentu dan de kinderen in Nederland, maar ook dat de vooruitgang op Curaçao op dit onderdeel in het Papiamentu sterker is dan in Nederland. Ten aanzien van het Nederlands is het omgekeerde het geval: in Nederland gaat klankmanipulatie in het Nederlands significant sterker vooruit dan op Curaçao.

*Tabel 9.3: Effect van de factoren context en tijd op het onderdeel klankmanipulatie in het Papiamentu en het Nederlands op Curaçao en in Nederland*

	Context	Tijd	Context x Tijd
Papiamentu	.001	.001	.05
Nederlands	.001	.001	.01

### 9.1.2. Kwalitatieve analyse

Door de p-waarden te berekenen van de items van de klankmanipulatietoets is de relatieve moeilijkheid per meetmoment bepaald van de manipulatie van vocaal- en consonantopposities in het Papiamentu en het Nederlands. Deze waarden zijn opgenomen in tabel 9.4 Het beheersingsniveau van alle klankopposities in het Papiamentu blijkt aan het begin van de basisschool in Nederland lager dan het gemiddelde niveau op Curaçao. In de loop van de kleuterperiode vindt er weliswaar vooruitgang plaats op fonologisch niveau in het Papiamentu, maar het niveau aan het eind van groep 2 blijft onder het gemiddelde van de leeftijdgenoten op Curaçao. In die context blijken alle items extreem gemakkelijk te zijn, terwijl in Nederland 70 procent van de items boven een p-waarde van .90 uitkomt. Het ontwikkelingspatroon vertoont in beide contexten echter ook opvallende overeenkomsten. Voor wat de vocalen betreft blijken de opposities met [a] de gemakkelijkste te zijn, met uitzondering van de oppositie [a + diftong]. De klankopposities [e - è] en [o - u] zijn het moeilijkst te onderscheiden door de kinderen. Zoals te zien is in tabel 9.4, zijn diftongen vooral aan het begin van de kleuterperiode nogal lastig te onderscheiden. Zij behoren echter al na 1 jaar tot de groep van zeer gemakkelijk onderscheidbare klanken ( $p > .90$ ).



Tabel 9.4: P-waarden van vocaalopposities in het Papiamentu per meetmoment in Nederland

Vocalen	Mm 1	Mm2	Mm3
e - è	.66	.77	.82
o - u	.66	.75	.83
a - e	.90	.99	1.00
a - ò	.78	.94	.95
a - è	.84	.93	.98
a - o	.88	.99	1.00
a - i	.88	.95	.97
a - ua	.70	.89	.88
i - è	.90	.96	.97
ei - ai	.81	.90	.91

Ook de consonantopposities in het Papiamentu blijken op alle meetmomenten voor de kinderen in Nederland moeilijker te zijn dan voor hun leeftijdgenoten op Curaçao. Tabel 9.5 toont aan dat aan het eind van groep 2 het aantal extreem gemakkelijke consonantitem met een p-waarde boven .90 in Nederland niet meer dan 50 procent bedraagt. Op Curaçao was dat 90 procent. Het ontwikkelingspatroon is echter in de twee contexten opnieuw vergelijkbaar. Extreem lage waarden zijn te zien bij de opposities [l-r] en [sh-ch].

Tabel 9.5: P-waarden van consonantopposities in het Papiamentu per meetmoment in Nederland (b= beginpositie, m=middenpositie)

Consonanten	Mm 1	Mm2	Mm3
b - p	.76	.90	.94
d - t (b)	.70	.73	.86
d - t (m)	.60	.70	.82
k - g	.67	.76	.83
j - w	.67	.92	.95
l - r	.46	.79	.80
n - ñ	.66	.82	.92
m - n	.81	.95	.97
h - w	.78	.85	.95
sh - ch	.52	.74	.88

De klankonderscheidingen in het Nederlands geven voor Antilliaanse kinderen in Nederland een stabielere ontwikkeling te zien dan op Curaçao, waar de p-waarden van de

getoetste klankopposities over het algemeen lager liggen. Dit is te zien in tabel 9.6. De Nederlandse klankopposities [o-oo] en [a-aa] zijn aanvankelijk lastig te onderscheiden, maar de kinderen in Nederland beheersen deze onderscheidingen sneller dan op Curaçao. De oppositie [i-ee] blijkt ook in de Nederlandse context het lastigste klankpaar.

*Tabel 9.6: P-waarden van vocaalopposities in het Nederlands per meetmoment in Nederland*

Vocalen	Mm 1	Mm2	Mm3
e - ee	.74	.90	.97
i - ie	.70	.84	.97
ee - ie	.68	.88	.97
i - e	.86	.95	.94
i - ee	.61	.76	.83
a - aa	.79	.87	.95
o - oo	.50	.81	.92
oo - oe	.79	.92	.95
ui - eu	.62	.78	.89
u - eu	.52	.81	.89

Tabel 9.7 geeft per meetmoment de moeilijkheidsgraad aan van de getoetste Nederlandse consonantopposities. Er is daarbij duidelijk sprake van afname van de moeilijkheidsgraad. De oppositie [n-ng] in eindpositie blijkt de moeilijkste klankoppositie in het Nederlands. Deze moeilijkheid geldt voor beide leercontexten.

*Tabel 9.7: P-waarden van de consonantopposities in het Nederlands per meetmoment in Nederland*

Consonanten	Mm 1	Mm2	Mm3
b - p	.56	.82	.92
d - t	.67	.87	.98
b - d	.74	.86	.98
v - f	.47	.66	.83
z - s	.45	.66	.73
h - g	.55	.79	.92
m - n	.64	.84	.98
n - ng	.44	.67	.71
l - r	.36	.77	.84
v - w	.50	.75	.92

Bij een vergelijking van de p-waarden van de acht consonantopposities die in beide talen dezelfde distinctieve kenmerken vertonen (zie hoofdstuk 5 voor een beschrijving) blijkt dat in het algemeen de opposities in het Papiamentu gemakkelijker zijn, maar dat in de loop van de tijd de verschillen tussen de twee talen steeds kleiner worden.

*Tabel 9.8: P-waarden van vergelijkbare consonantopposities in beide talen in Nederland*

	Meetmoment 1		Meetmoment 2		Meetmoment 3	
	Pap	Ned	Pap	Ned	Pap	Ned
b - p	.76	.56	.90	.82	.94	.92
d - t	.70	.67	.73	.87	.86	.84
l - r	.46	.36	.79	.77	.80	.84
m - n	.81	.64	.95	.84	.97	.98



Het gemiddelde beheersingsniveau van alle klankopposities in het Papiamentu blijkt aan het begin van de basisschool in Nederland lager dan het gemiddelde niveau bij de aanvang van het kleuteronderwijs op Curaçao. In de loop van de kleuterperiode vindt er weliswaar vooruitgang plaats op fonologisch niveau in het Papiamentu, maar het niveau aan het eind van groep 2 blijft onder het gemiddelde van leeftijdgenoten op Curaçao. In laatstgenoemde context blijken alle items extreem gemakkelijk te zijn, terwijl in Nederland 70 procent van de items boven een p-waarde van .90 uitkomt. Het ontwikkelingspatroon vertoont in beide contexten echter opvallende overeenkomsten.

Samenvattend kan worden geconcludeerd dat Papiamentutalige kleuters in Nederland bij de aanvang van het basisonderwijs de meeste klanken in de eigen taal kunnen onderscheiden. Daarnaast leren zij gedurende de eerste twee jaar op school nagenoeg alle getoetste klankonderscheidingen van het Nederlands. De scores in het Papiamentu zijn echter hoger en dat blijft ook zo gedurende de hele onderzoeksperiode. Aan het eind van deze periode beheersen de kinderen vrijwel alle klankonderscheidingen in het Papiamentu en in het Nederlands.

## **9.2 Cognitieve begrippen**

### **9.2.1 Kwantitatieve analyse**

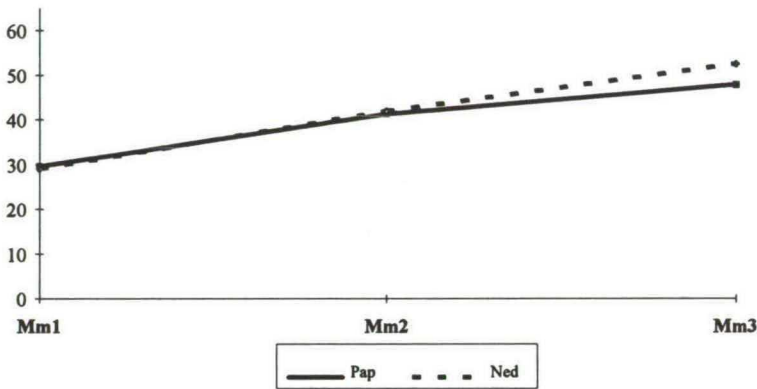
Bij de aanvang van het basisonderwijs blijken Antilliaanse en Arubaanse kleuters in Nederland over een vergelijkbaar niveau te beschikken voor wat betreft kennis van cognitieve begrippen in het Papiamentu en het Nederlands. De scores op dit onderdeel zijn opgenomen in tabel 9.9. De tabel laat zien dat in beide talen sprake is van een toename in de gemiddelde scores en een afname van de spreiding gedurende de eerste 2 jaar op school. Aan het eind van groep 2 zijn de gemiddelde scores in het Nederlands hoger dan in het Papiamentu.

Tabel 9.9: Gemiddelden en standaarddeviaties op de cognitieve-begrippentoets in het Papiamentu en het Nederlands bij de aanvang van het basisonderwijs en na respectievelijk 1 en 2 jaar onderwijs in Nederland (max. score=65)

	Papiamentu		Nederlands	
	Gem	Sd	Gem	Sd
<b>Meetmoment 1</b>				
Cogn. Begrippen (65)	29.60	12.87	29.02	11.92
-kleur (15)	7.81	4.08	9.70	3.53
-vorm (15)	8.10	3.45	6.62	3.33
-hoeveelheid (15)	6.21	3.16	5.33	2.96
-ruimte (10)	4.28	2.50	4.23	2.43
-relaties (10)	3.19	2.55	3.14	2.11
<b>Meetmoment 2</b>				
Cogn. begrippen(65)	41.18	10.49	41.86	8.66
-kleur (15)	11.07	3.49	12.92	2.17
-vorm (15)	10.74	2.85	9.94	2.61
-hoeveelheid (15)	8.90	2.65	8.12	2.79
-ruimte (10)	6.01	1.92	5.87	2.04
-relaties (10)	4.45	1.97	5.01	1.77
<b>Meetmoment 3</b>				
Cogn. Begrippen (65)	47.62	8.92	52.32	6.64
-kleur (15)	12.05	2.89	14.25	1.37
-vorm (15)	11.94	2.07	12.43	1.74
-hoeveelheid (15)	10.73	2.55	11.78	2.47
-ruimte (10)	7.00	1.83	7.70	1.68
-relaties (10)	5.91	1.79	6.16	1.83

In figuur 9.3 is te zien dat de ontwikkeling van de kennis van cognitieve begrippen in het eerste jaar vrijwel gelijk oploopt in beide talen, maar dat na een jaar onderwijs de kennis van het Nederlands de overhand neemt. In die periode is de vooruitgang in het Papiamentu wat geringer dan in het Nederlands. Dit is te verklaren vanuit het gegeven dat op de basisschool in Nederland gerichte aandacht wordt besteed aan uitbreiding van de getoetste cognitieve-begrippenkennis in het Nederlands, terwijl de uitbreiding van deze kennis in de eigen taal vrijwel slechts in de thuissituatie kan plaatsvinden.

*Figuur 9.3: Ontwikkeling van cognitieve-begrippenkennis in het Papiamentu en het Nederlands in groep 1 en 2 in Nederland*



Met behulp van variantie-analyses is onderzocht of er sprake is van substantiële vooruitgang in de twee talen. In tabel 9.10 is te zien dat de factor tijd zoals verwacht op dit onderdeel een significant effect blijkt te hebben op de ontwikkeling in beide talen. Het verschil tussen de twee talen is echter over de gehele periode genomen niet significant. Interactie tussen de factoren tijd en taal blijkt daarentegen wel een significant effect te hebben op de scores van de cognitieve-begrippentoets. Geconcludeerd kan worden dat er op dit onderdeel sprake is van verschil in ontwikkelingspatroon voor de twee talen, waarbij het Nederlands significant sterker vooruit gaat dan het Papiamentu.



*Tabel 9.10: Effect van de factoren Tijd en Taal op het onderdeel cognitieve begrippen in het Papiamentu en het Nederlands in groep 1 en 2 in Nederland*

	<b>Tijd</b>	<b>Taal</b>	<b>Tijd x Taal</b>
Papiamentu	.001	ns	.05
Nederlands	.001		

Tabel 9.11 geeft de resultaten weer van variantie-analyses die zijn uitgevoerd op de diverse subtaken van de cognitieve-begrippentoets. Aangegeven wordt dat er wel sprake is van vooruitgang op alle getoetste onderdelen in beide talen, maar dat er een verschil in ontwikkelingspatroon is tussen de diverse onderdelen van de twee talen. Voor wat kleurbegrip betreft blijken de kinderen in Nederland bij binnenkomst op de basisschool dominant in het Nederlands te zijn. In beide talen gaat het kleurbegrip in vrijwel even grote mate vooruit tijdens de kleuterperiode. Variantie-analyse geeft significante waarden aan voor wat betreft de factoren tijd en taal. Interactie tussen de twee factoren blijkt echter niet significant. Dit betekent dat de ontwikkeling in de twee talen evenwichtig verloopt met een dominantie van het Nederlands.

Wat vormbegrip betreft blijkt er in de kleuterperiode sprake van dominantie in het Papiamentu. Aan het eind van deze periode is het verschil tussen beide talen klein maar wel significant, hoewel er over de gehele periode genomen geen sprake is van een substantieel verschil in ontwikkeling tussen de twee talen. Ook begrip van hoeveelheidsaspecten ontwikkelt zich verschillend in het Papiamentu en het Nederlands van de kinderen. Is er bij de aanvang van de basisschool sprake van een dominantie in het Papiamentu, aan het eind van groep 2 is de kennis van deze begrippen in het Nederlands groter dan in het Papiamentu. Het effect van de factoren tijd en taal alsmede de interactie tussen die factoren blijkt daarbij significant.

De beheersingsverschillen tussen de talen met betrekking tot ruimtelijke begrippen zijn minimaal, hoewel er na twee jaar onderwijs een geringe uitloop is te zien in de kennis van deze begrippen in het Nederlands.

De scores op de begrippen die relaties tussen gebeurtenissen leggen, zijn bij de aanvang van het basisonderwijs in beide talen vrijwel even laag. Er is echter vooruitgang te zien, met een geleidelijke ontwikkeling in het Papiamentu en een aanvankelijk sterkere maar na een jaar afvallende ontwikkeling in het Nederlands. Aan het eind van de kleuterperiode is het niveau in de twee talen op vrijwel gelijke hoogte. Aan de resultaten van variantie-analyses is te zien dat de ontwikkeling in de twee talen elkaar in evenwicht houdt, maar dat er wel sprake is van significante verschillen tussen de talen. Daarbij geldt dat er op dit onderdeel een lichte dominantie is waar te nemen van het Nederlands.

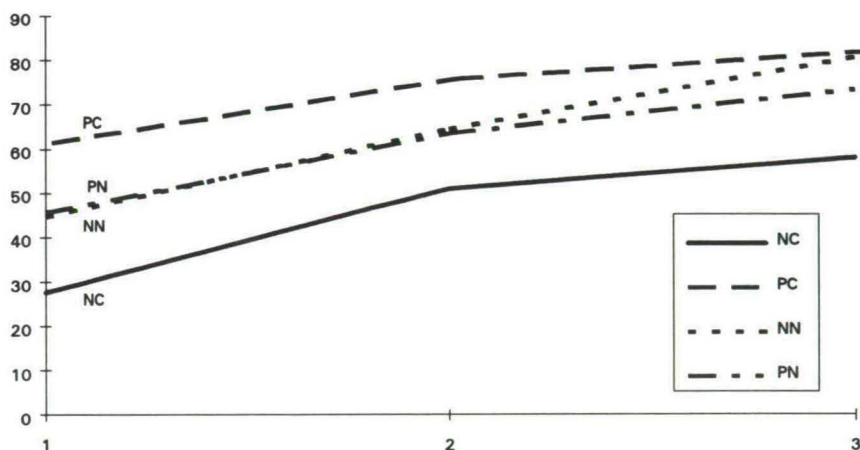
*Tabel 9.11: Effect van de factoren Tijd en Taal op kennis van verwijzing naar kleur, vorm, hoeveelheid, ruimte en relaties in het Papiamentu en het Nederlands in groep 1 en 2 in Nederland*

	Tijd	Taal	Tijd x Taal
Kleur Pap	.001	.001	ns
Kleur Ned	.001		
Vorm Pap	.001	.001	ns
Vorm Ned	.001		
Hoeveelheid Pap	.001	.001	.001
Hoeveelheid Ned	.001		
Ruimte Pap	.001	.001	ns
Ruimte Ned	.001		
Relaties Pap	.001	.001	ns
Relaties Ned	.001		

Uit de gegevens blijkt dat Antilliaanse en Arubaanse kleuters bij entree op de basisschool in Nederland al een basiskennis hebben van cognitieve begrippen in de eigen taal en het Nederlands. Tijdens de eerste jaren op de basisschool wordt deze kennis in beide talen in een min of meer vergelijkbaar tempo verder uitgebouwd. Op het onderdeel hoeveelhedsbegrippen lijkt het Nederlands echter sneller vooruit te gaan dan het Papiamentu.

Vergelijking van de scores op de cognitieve taken met de scores van de referentiegroep op Curaçao laat zien dat de kleuters op Curaçao op elk meetmoment in het Papiamentu hogere scores halen dan de kinderen in Nederland, terwijl laatstgenoemde groep steeds hoger scoort in het Nederlands dan de kinderen op Curaçao. Gedurende de eerste twee jaar in het basisonderwijs is het beheersingsniveau van cognitieve begrippen in Nederland in beide talen lager dan het niveau in het Papiamentu op Curaçao. Aan het einde van groep 2 is dat niveau in het Nederlands vergelijkbaar met het niveau van het Papiamentu bij leeftijdgenoten op Curaçao. Figuur 9.3 geeft de percentages correctscores weer op de cognitieve-begrippentoets in het Papiamentu en het Nederlands op Curaçao en in Nederland.

**Figuur 9. 3:** *Vergelijking van de percentages correctscores op de cognitieve taken op Curaçao en in Nederland (NC= Nederlands op Curaçao, PC= Papiamentu op Curaçao, NN= Nederlands in Nederland, PN= Papiamentu in Nederland)*



Variantie-analyses geven aan dat context een significante rol speelt in de gevonden verschillen tussen de ontwikkeling van het Papiamentu en het Nederlands. Kinderen in de Curaçaose context scoren significant hoger in het Papiamentu dan de kinderen in Nederland. De vooruitgang in de loop van de twee jaar is echter in Nederland in beide talen sterker dan op Curaçao.



*Tabel 9.12: Effect van de factoren context en tijd op het onderdeel cognitieve begrippen in het Papiamentu en het Nederlands op Curaçao en in Nederland*

	<b>Context</b>	<b>Tijd</b>	<b>Context x Tijd</b>
Papiamentu	.001	.001	.001
Nederlands	.001	.001	.05

### **9.2.2 Kwalitatieve analyse**

#### **Kleurbegrippen**

Een kwalitatieve analyse van kleurbegrippen in het Papiamentu laat zien dat de p-waarden voor de begrippen in het Papiamentu in Nederland over het algemeen lager zijn dan op Curaçao. Er is echter een duidelijke overeenkomst te zien in het ontwikkelingspatroon van kleurbegrippen. Zoals verwacht is er een verschil te zien tussen begrip van basiskleuren en van lichtintensiteit van kleuren. Tabel 9.13 geeft een overzicht van de moeilijkheidsgraad van kleurbegrippen in het Papiamentu en het Nederlands van de kleuters vanaf hun entree op de basisschool (meetmoment 1) tot aan het begin van jaargroep 3 (meetmoment 3). De beheersingsvolgorde van de kleurbegrippen in de tabel komt overeen met de hiërarchische kleurvolgorde in taalsystemen (voor een bespreking zie hoofdstuk 6).

Tabel 9.13: P-waarden van kleurbegrippen in het Papiamentu en het Nederlands in groep 1 en 2 in Nederland

	Papiamentu			Nederlands		
	Mm1	Mm2	Mm3	Mm1	Mm2	Mm3
zwart	.67	.86	.88	.64	.95	.97
wit	.34	.64	.79	.41	.87	.95
rood	.58	.79	.88	.85	.96	1.00
geel	.61	.76	.83	.79	.96	.98
groen	.49	.74	.86	.71	.90	1.00
blauw	.67	.86	.95	.85	.94	.98
bruin	.63	.83	.88	.79	.94	.98
paars	.58	.81	.79	.74	.94	.97
rose	.67	.86	.94	.76	.93	.98
oranje	.70	.90	.95	.76	.94	1.00
grijs	.45	.76	.91	.61	.93	1.00
d.rood	.25	.55	.61	.47	.42	.81
l.groen	.37	.49	.59	.39	.38	.92
l.blauw	.28	.58	.55	.53	.50	.90
d.bruin	.49	.64	.64	.41	.56	.79

In figuur 9.5 wordt een schema gepresenteerd waarin kleurbegrippen in het Papiamentu per meetmoment en naar oplopende moeilijkheidsgraad zijn gecategoriseerd. Daartoe zijn de gevonden p-waarden verdeeld in vier groepen, oplopend van zeer complex ( $p. < .75$ ) tot zeer eenvoudig ( $p.=1.00$ ). Hoewel er een duidelijke vooruitgang te zien is in kennis van kleurbegrippen, treedt er nauwelijks verandering op in het volgordepatroon van beheersing van deze begrippen. De beheersing van kleurbegrippen in het Papiamentu is bij de aanvang van de basisschool laag tot zeer laag. Evenals dat op Curaçao het geval was, is ook in deze context begrip van de kleuraanduiding *korá kimá* (donkerrood) bijzonder moeilijk. Dat zou kunnen worden toegeschreven aan de gemarkeerdheid van deze kleuraanduiding. Ook in het Nederlands is het ontwikkelingspatroon van kleurbeheersing vrij regelmatig. De complexiteit van het begrip van kleurintensiteit (licht-donker) komt tot uitdrukking in de lage p-waarden.

Figuur 9.5: Beheersingsvolgorde van kleurbegrippen in het Papiamentu en het Nederlands bij kleuters in Nederland

P	Mm1		Mm2		Mm3	
	PAP	NED	PAP	NED	PAP	NED
1.00						rood groen oranje grijs
>.90				rood geel zwart blauw bruin paars oranje grijs rose	oraño (oranje) blou (blauw) shinishi (grijs) ros (rose)	rose bruin blauw geel zwart paars wit l. groen l. blauw
<.90		rood blauw geel bruin oranje rose	oraño (oranje) pretu (zwart) blou(blauw) ros (rose) maron (bruin) hel (geel) korá (rood) shinishi (grijs)	groen wit	pretu (zwart) korá(rood) maron (bruin) bèrdè (groen) hel (geel) püs(paars) blanku(wit)	d. rood d. bruin
<.75	oraño (oranje) pretu (zwart) blou (blauw) ros(rose) maron(bruin) hel (geel) korá (rood) püs (paars) bèrdè(groen) maron skur (d.bruin) shinishi (grijs) bèrdè kla (l.groen) blanku(wit) blou kla (l.blauw) korá kimá (d.rood)	paars groen zwart grijs l. blauw d.rood d.bruin wit l. groen	bèrdè (groen) blanku (wit) maron skur (d.bruin) blou kla (l.blauw) korá kimá (d.rood) bèrdè kla (l.groen)	d. bruin l. blauw d. rood l. groen	maron skur (d.bruin) korá kimá (d.rood) bèrdè kla (l.groen) blou kla (l.blauw)	



Duidelijk is te zien dat kleurbegrippen in Nederland eerder bekend zijn in het Nederlands, maar dat de kinderen de kleurbegrippen in beide talen in de loop van de tijd beter gaan beheersen. Er treedt daarbij een consistent patroon naar voren: de begrippen die het moeilijkst zijn aan het begin van de basisschool, met name de gemarkeerde vormen, zijn dat ook aan het eind van de kleuterperiode. Evenals in de Curaçaose context scoort ook in Nederland in beide talen begrip van de kleuraanduiding *oranje* opvallend hoog en *wit* opvallend laag.

### **Vorm- en groottebegrippen**

In tabel 9.14 zijn de p-waarden opgenomen van de getoetste vormbegrippen in het Papiamentu en het Nederlands. Een analyse van begrip van de geometrische vormen geeft aan dat de meeste begrippen in de loop van groep 1 en 2 worden verworven. Dat geldt voor zowel het Papiamentu als het Nederlands. In de tabel is duidelijk te zien dat kennis van de aanduiding van geometrische figuren in de loop van deze periode aanzienlijk toeneemt in beide talen. Aan het begin van de basisschool is die kennis het sterkst aanwezig in het Papiamentu, maar aan het eind van deze periode is die kennis in beide talen van vergelijkbaar niveau. Het ontwikkelingspatroon van deze begrippen is in beide talen vergelijkbaar met het patroon op Curaçao. Dit geldt in mindere mate voor de overige vormbegrippen. Daarvan zijn de p-waarden voor wat het Papiamentu betreft hoger in de context van Curaçao, terwijl de waarden van deze begrippen in het Nederlands hoger zijn in Nederland.

Tabel 9.14: P-waarden van vorm- en groottebegrippen in het Papiamentu en het Nederlands in groep 1 en 2 in Nederland

	Papiamentu			Nederlands		
	Mm1	Mm2	Mm3	Mm1	Mm2	Mm3
Punt	.51	.64	.52	.55	.67	.81
Lijn	.66	.86	.88	.48	.60	.84
Cirkel	.82	.95	1.00	.35	.66	.92
Driehoek	.67	.86	.98	.56	.87	.98
Vierkant	.52	.83	.97	.52	.77	1.00
Even groot	.37	.50	.67	.18	.55	.60
Kleinste	.73	.86	.91	.74	.82	.98
Even lang	.31	.49	.64	.23	.37	.71
Korter	.57	.85	.91	.61	.84	.97
Even hoog	.60	.80	.77	.52	.72	.75
Laagste	.52	.74	.80	.30	.57	.81
Dikker	.81	.92	.91	.71	.95	.98
Dunste	.51	.69	.92	.41	.76	.97
Breder	.16	.21	.38	.21	.19	.32
Smalste	.34	.55	.68	.26	.58	.78

In figuur 9.6 wordt de ontwikkeling van vormbegrippen in het Papiamentu in Nederland schematisch weergegeven. Ook in deze context blijken de begrippen */breed/*, */smal/*, */even groot/* en */even lang/* gedurende de gehele onderzoeksperiode de lastigste begrippen te zijn. De beheersing van verwijzing naar geometrische figuren in het Papiamentu blijkt zich relatief sneller te ontwikkelen dan die van de overige vormbegrippen. Verwijzing naar geometrische figuren wordt in de eerste groepen van het basisonderwijs vooral in het Nederlands geoefend.

Figuur 9.6: Beheersingsvolgorde van vorm- en groottebegrippen in het Papiamentu en het Nederlands bij kleuters in Nederland

P	MM1		MM2		MM3	
	Pap	Ned	Pap	Ned	Pap	Ned
1.00					cirkel	vierkant
>.90			cirkel dikker	dikker	driehoek vierkant dunste kleinste dikker korter	driehoek kleinste dikker korter dunste cirkel
<.90	cirkel dikker		kleinste driehoek lijn korter vierkant even hoog	driehoek korter kleinste vierkant dunste	lijn laagste even hoog	lijn punt laagste smalste even hoog
<.75	kleinste driehoek lijn even hoog korter laagste vierkant punt dunste even groot smalste even lang breder	kleinste dikker korter driehoek punt even hoog vierkant lijn dunste cirkel laagste smalste even lang breder even groot	laagste dunste punt smalste even groot even lang breder	even hoog punt cirkel lijn smalste laagste even groot even lang breder	smalste even groot even lang punt breder	even lang even groot breder

Het patroon van ontwikkeling van vorm- en groottebegrippen in het Nederlands vertoont overeenkomsten met dat in het Papiamentu. Ook contextuele vergelijking geeft te zien dat dit ontwikkelingspatroon vergelijkbaar is in Nederland en op Curaçao. De invloed van de school waar in deze periode veel geoefend wordt met geometrische figuren in het Nederlands, is duidelijk te zien. De begrippen *breder*, *smalst*, *even hoog*, *even lang* en *even groot* zijn in beide talen en in beide contexten lastig gedurende de eerste jaren van het basisonderwijs.

### Hoeveelheidsbegrippen

In tabel 9.15 zijn de p-waarden van hoeveelheidsbegrippen opgenomen. Een groot aantal hoeveelheidsbegrippen blijkt nog lastig voor de kinderen op het moment dat zij de basisschool binnenkomen in Nederland. Begrippen als *eerste*, *vol* en *leeg* scoren dan al



hoog in het Papiamentu. In het Nederlands zijn dat ook de begrippen die ten opzichte van de overige begrippen het hoogst scoren. De aandacht die in groep 1 en 2 op school aan hoeveelhedsbegrippen wordt besteed, blijkt uit het ontwikkelingspatroon van kennis van deze begrippen. Aan het eind van deze periode zijn ze beter bekend in het Nederlands dan in het Papiamentu.

Tabel 9.15: *P-waarden van hoeveelhedsbegrippen in het Papiamentu en het Nederlands in groep 1 en 2 in Nederland*

	Papiamentu			Nederlands		
	Mm1	Mm2	Mm3	Mm1	Mm2	Mm3
twee	.58	.87	.97	.64	.92	.98
drie	.33	.62	.79	.27	.62	.92
eerste	.75	.95	.97	.79	.90	1.00
vierde	.10	.14	.47	.06	.24	.71
middelste	.25	.56	.68	.29	.57	.86
laatste	.24	.48	.79	.18	.54	.89
alle	.51	.56	.86	.56	.64	.87
sommige	.28	.27	.27	.18	.29	.57
meeste	.69	.95	.92	.33	.66	.76
minste	.25	.62	.73	.24	.33	.56
evenveel	.30	.43	.59	.24	.27	.67
minder	.13	.17	.35	.17	.20	.48
half	.25	.26	.48	.26	.31	.57
vol	.75	.93	.92	.61	.83	.97
leeg	.79	.86	.92	.52	.81	.97

In figuur 9.7 wordt de ontwikkeling van begrippen in het Papiamentu schematisch gepresenteerd. Duidelijk is dat kennis van de meeste begrippen zich gedurende de eerste jaren op de basisschool sterk ontwikkelt. Evenals in de Curaçaose context komen ook in Nederland begrippen als *di mas hopi* (meeste) vóór *di mas tiki* (minste), *promé* (eerste) vóór *delaster* (laatste) en *yen* (vol) vóór *bashí* (leeg). Voor wat de ontwikkeling van hoeveelhedsbegrippen in het Nederlands betreft blijkt dat het patroon vergelijkbaar is met het ontwikkelingspatroon van het Nederlands op Curaçao. Daarbij komt het begrip *eerste* vóór *laatste*, *vol* vóór *leeg*, *meeste* vóór *minste* en *alle* vóór *sommige*. Deze volgordes bevestigen de veronderstellingen ten aanzien van de beheersingsvolgorde van hoeveelhedsbegrippen, zoals geformuleerd in hoofdstuk 5.

Figuur 9.7: Beheersingsvolgorde van hoeveelheidsbegrippen in het Papiamentu en Nederlands bij kleuters in Nederland

P	MM1		MM2		MM3	
	PAP	NED	PAP	NED	PAP	NED
1.00						eerste
>.90			di mas hopi (meeste) promé (eerste) yen(vol)	twee	promé (eerste) dos (twee) di mas hopi (meeste) yen (vol) bashi (leeg)	twee vol leeg drie
<.90		eerste	bashi (leeg) dos (twee)	eerste vol leeg	tur (alle) delaster (laatste) tres(drie)	laatste alle middelste meeste
<.75	bashi (leeg) promé (eerste) yen (vol) di mas hopi (meeste) dos (twee) tur (alle) tres (drie) mes tantu (evenveel) algun (sommige) di mas tiki (minste) mei mei (middelste) mitar (halve) delaster (laatste) di kuater (vierde) menos (minder)	twee vol leeg alle meeste middelste drie half minste evenveel laatste sommige minder vierde	tres (drie) di mas tiki (minste) tur (alle) mei mei (middelste) delaster (laatste) mes tantu (evenveel) algun (sommige) mitar (halve) menos (minder) di kuater (vierde)	meeste alle drie middelste laatste minste halve sommige evenveel vierde minder	di mas tiki (minste) mei mei (middelste) mes tantu (evenveel) mitar (halve) di kuater (vierde) menos (minder) algun (sommige)	vierde evenveel sommige halve minste minder

## Ruimtelijke begrippen

Tabel 9.16 geeft een overzicht van de p-waarden van de getoetste ruimtelijke begrippen in de twee talen. De ontwikkeling van de meeste getoetste ruimtelijke begrippen in het Papiamentu blijkt gedurende de eerste jaren op de basisschool in volle gang. Aan het eind van die periode zijn vooral de begrippen *links*, *rechts*, *tussen* en *tegenover* nog moeilijk voor de kinderen. Vrijwel alle ruimtelijke begrippen zijn aan het eind van groep 2 bekender in het Nederlands dan in het Papiamentu.

Tabel 9.16: P-waarden van ruimtelijke begrippen in het Papiamentu en het Nederlands in groep 1 en 2 in Nederland

	Papiamentu			Nederlands		
	Mm1	Mm2	Mm3	Mm1	Mm2	Mm3
in	.85	.95	.94	.74	.93	.95
op	.45	.56	.74	.39	.58	.79
onder	.69	.68	.79	.47	.71	.90
voor	.42	.71	.85	.45	.59	.87
achter	.58	.90	.92	.62	.87	.95
naast	.30	.63	.65	.21	.65	.78
links	.22	.44	.50	.35	.39	.60
rechts	.22	.33	.30	.32	.37	.48
tussen	.30	.33	.44	.42	.33	.63
tegenover	.25	.46	.86	.24	.46	.73

In figuur 9.8 is schematisch weergegeven hoe de complexiteit van de getoetste ruimtelijke begrippen zich ontwikkelt gedurende de eerste twee jaar op de basisschool. De gevonden p-waarden zijn gecategoriseerd in groepen die lopen van zeer complex ( $p < .75$ ) tot zeer eenvoudig ( $p = 1.00$ ). In deze laatste categorie zijn op de drie meetmomenten geen waarden gevonden. De begrippen *in* en *achter* blijken in beide talen de meest eenvoudige ruimtelijke begrippen. Dat geldt ook voor de beheersing van deze begrippen in Curaçaose context. De richtingaanduidende begrippen *links* en *rechts* en een begrip als *tussen* blijken voor deze leeftijdsgroep nog bijzonder lastig in beide talen en in beide contexten. Evenals op Curaçao scoort ook in Nederlandse context in beide talen het begrip *rechts* systematisch lager dan *links*.



Figuur 9.8: Beheersingsvolgorde van ruimtelijke begrippen in het Papiamentu en Nederlands bij kleuters in Nederland

P	MM1		MM2		MM3	
	PAP	NED	PAP	NED	PAP	NED
1.00						
>.90			den (in)	in	den (in) tras (achter)	in achter
<.90	den (in)		tras (achter)	achter	kara ku kara (tegenover) dilanti (voor) bou (onder)	onder voor op naast
<.75	bou (onder) tras (achter) riba (op) dilanti (voor) banda (naast) entre (tussen) kara ku kara (tegenover) man robes (links) man drechi (rechts)	in achter onder voor tussen op links rechts tegenover naast	dilanti (voor) bou (onder) banda (naast) riba (op) entre (tussen) kara ku kara (tegenover) man robes (links) man drechi (rechts)	onder naast voor op tegenover links rechts tussen	riba (op) banda (naast) man robes (links) entre (tussen) man drechi (rechts)	tegenover tussen links rechts

## Relaties tussen gebeurtenissen

Begrippen die relaties tussen gebeurtenissen leggen zijn in het taalontwikkelingsproces van jonge kinderen nog erg gecompliceerd, zoals blijkt uit tabel 9.17. Een hoge moeilijkheidsgraad van deze begrippen, zoals gevonden in het Papiamentu en het Nederlands van de kinderen, is dan ook niet verwonderlijk. De scores zijn in beide talen aan het begin van de basisschool nog zeer laag. De ontwikkeling van de begrippen loopt in de twee talen niet parallel. Een begrip als */nadat/* is nog bijzonder moeilijk in het Papiamentu, terwijl dat in het Nederlands gedurende het eerste jaar op de basisschool al redelijk goed wordt beheerst.

Tabel 9.17: *P-waarden van relatiebegrippen in het Papiamentu en het Nederlands in groep 1 en 2 in Nederland*

	Papiamentu			Nederlands		
	Mm1	Mm2	Mm3	Mm1	Mm2	Mm3
terwijl	.54	.75	.89	.55	.87	.97
eerst	.28	.33	.45	.17	.37	.37
als laatste	.31	.37	.61	.21	.40	.60
voordat	.31	.61	.79	.36	.40	.59
nadat	.13	.29	.18	.18	.40	.49
hoewel	.42	.63	.77	.58	.75	.90
nog niet	.34	.31	.68	.24	.49	.63
nog een	.30	.45	.67	.35	.51	.57
omdat	.33	.45	.41	.29	.52	.67
als	.22	.26	.45	.21	.31	.37

In figuur 9.9 is te zien dat het ontwikkelingspatroon in Nederland overeenkomsten vertoont in beide talen. Dezelfde overeenkomsten zijn ook te zien in de gegevens over de beheersingsvolgorde van deze begrippen bij dezelfde leeftijdsgroep op Curaçao (zie hoofdstuk 6). In beide talen en in beide contexten biedt het begrip *terwijl*, dat naar gelijktijdigheid van gebeurtenissen verwijst, relatief de minste moeilijkheden. De begrippen *als* en *nadat* zijn in beide talen en in beide contexten het moeilijkst. Zoals in hoofdstuk 6 is gesteld, doorbreekt het begrip *nadat* in de taakstelling de correspondentie tussen volgorde van vermelden en volgorde van gebeuren.

Figuur 9.9: Beheersingsvolgorde van relatiebegrippen in het Papiamentu en het Nederlands van kleuters in Nederland

P	MM1		MM2		MM3	
	Pap	Ned	Pap	Ned	Pap	Ned
>.90						terwijl
<.90				terwijl	mientras (terwijl) ounke (hoewel) promé ku (voordat)	hoewel
<.75	mientras (terwijl) ounke (hoewel) ainda no (nog niet) pasobra (omdat) delaster (als laatste) promé ku (voordat) un mas (nog een) promé (eerst) si (als) despues (nadat)	hoewel terwijl voordat nog een omdat nog niet als laatste als nadat eerst	mientras (terwijl) ounke (hoewel) promé ku (voordat) pasobra (omdat) un mas (nog een) delaster (als laatste) promé (eerst) ainda no (nog niet) despues (nadat) si (als)	hoewel omdat nog een nog niet voordat als laatste nadat eerst als	ainda no (nog niet) un mas (nog een) delaster (als laatste) promé (eerst) si(als) pasobra (omdat) despues (nadat)	omdat nog niet als laatste voordat nog een nadat eerst als



### 9.3 Woordenschat

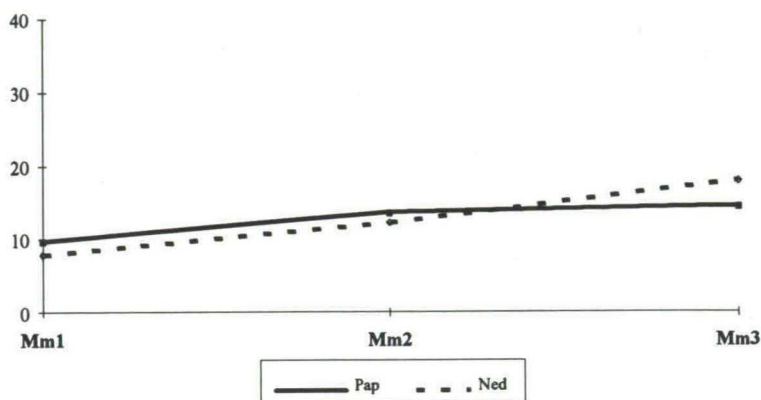
In tabel 9.18 zijn de gemiddelden en standaarddeviaties op de produktieve woordenschat-toetsen opgenomen van het Papiamentu en het Nederlands. Bij de aanvang van het basisonderwijs blijken Antilliaanse en Arubaanse kleuters in Nederland op de produktieve woordenschattoets relatief hoger te scoren in het Papiamentu dan in het Nederlands. De spreiding in het Nederlands is echter geringer wat erop wijst dat er sprake is van een grotere coherentie ten aanzien van de beheersing van het Nederlands. In het Papiamentu is er een toename te zien van de scores in het eerste schooljaar, waarna er stagnatie lijkt op te treden in de ontwikkeling van de produktieve woordenschat in de eigen taal. Er is ook sprake van een toenemende spreiding. In het Nederlands is echter juist na het eerste jaar een sterke toename te zien in de produktieve woordenschat van de kinderen.

*Tabel 9.18: Gemiddelden en standaarddeviaties op de produktieve woorden schattoetsen in het Papiamentu en het Nederlands bij de aanvang van het basisonderwijs en na respectievelijk 1 en 2 jaar onderwijs in Nederland (max. score=40)*

	Papiamentu		Nederlands	
Meetmoment	Gem	Sd	Gem	Sd
1	9.63	6.48	7.82	4.37
2	13.54	7.07	12.19	5.44
3	14.38	7.83	17.92	5.86

De ontwikkeling van de produktieve woordenschat in het Papiamentu en het Nederlands is in figuur 9.10 in kaart gebracht. Duidelijk is te zien dat de twee talen zich in het eerste schooljaar gelijkmatig ontwikkelen, waarna de beheersing van het Nederlands de overhand neemt. Aan het eind van groep 2 zijn de kinderen op het gebied van de produktieve woordenschat dominanter in het Nederlands dan in het Papiamentu. De ontwikkeling van het Papiamentu lijkt na het eerste jaar te stagneren.

*Figuur 9.10: Ontwikkeling van de produktieve woordenschat in het Papiamentu en Nederlands in groep 1 en 2 in Nederland*



Met behulp van variantie-analyses zijn de effecten van de factoren tijd en taal op de scores van de produktieve woordenschattoets gemeten. De resultaten van deze analyses staan in tabel 9.19. Te zien is dat er sprake is van een substantiële vooruitgang in zowel het Papiamentu als het Nederlands; in beide talen zijn de scores op het derde meetmoment hoger dan op het eerste meetmoment. Het verschil tussen de twee talen is echter over de gehele periode genomen niet significant. De relatieve voorsprong van het Papiamentu op het Nederlands aan het begin van het basisonderwijs wordt in de loop van de onderzoekstijd ingehaald door het Nederlands. Uit de significante interactie tussen de factoren tijd en taal blijkt dat de produktieve woordenschat in het Nederlands significant sterker vooruit gaat dan in het Papiamentu. Geconcludeerd kan worden dat er op dit onderdeel sprake is van een substantieel verschil in het ontwikkelingspatroon van de twee talen.

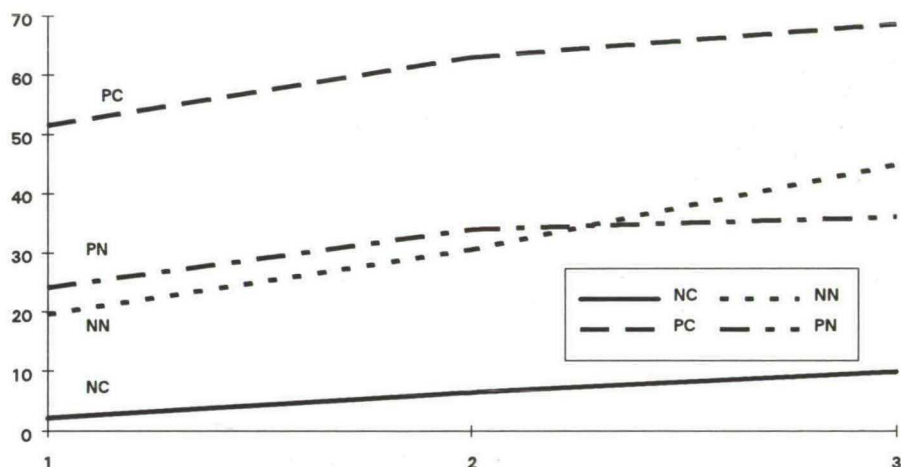
*Tabel 9.19: Effect van de factoren Tijd en Taal op het onderdeel produktieve woordenschat in het Papiamentu en het Nederlands in Nederland*

	Tijd	Taal	Tijd x Taal
Papiamentu	.001	ns	.001
Nederlands	.001		

In figuur 9.11 zijn in vergelijkend perspectief de percentages opgenomen van de scores op de produktieve woordenschattoetsen in het Papiamentu en het Nederlands op Curaçao en in Nederland. Vergelijking van de scores op de produktieve woordenschattoetsen met die

van de referentiegroep op Curaçao laat zien dat de kleuters op Curaçao op elk meetmoment in het Papiamentu hogere scores halen dan de kinderen in Nederland, terwijl laatstgenoemde groep steeds hoger scoort in het Nederlands dan de kinderen op Curaçao. Het beheersingsniveau van de produktieve woordenschat is gedurende de eerste twee jaar in het basisonderwijs in Nederland in beide talen lager dan het niveau in het Papiamentu op Curaçao. De beheersing van de produktieve woordenschat in het Papiamentu van Antilliaanse en Arubaanse kinderen in Nederland aan het einde van groep 2 ligt onder het niveau van kinderen die op Curaçao nog aan het begin staan van het kleuteronderwijs.

*Figuur 9.11: Vergelijking van de percentages correctscores op de produktieve woordenschattoetsen op Curaçao en in Nederland (NC= Nederlands op Curaçao, PC= Papiamentu op Curaçao, NN= Nederlands in Nederland, PN= Papiamentu in Nederland)*



Variantie-analyse geeft aan dat context een significante rol speelt in de gevonden verschillen tussen de ontwikkeling van het Papiamentu en het Nederlands. Kinderen in de Curaçaose context scoren significant hoger in het Papiamentu dan kinderen in Nederland. Kinderen in Nederland zijn op dit onderdeel sterker in het Nederlands dan hun leeftijdgenoten op Curaçao. In Nederland is echter de vooruitgang in het Papiamentu en in het Nederlands significant sterker dan op Curaçao.



Tabel 9.20: *Effect van de factoren Context en Tijd op het onderdeel produktieve woordenschat in het Papiamentu en het Nederlands op Curaçao en in Nederland*

	Context	Tijd	Context x Tijd
Papiamentu	.001	.001	.05
Nederlands	.001	.001	.001

### Receptieve woordenschat

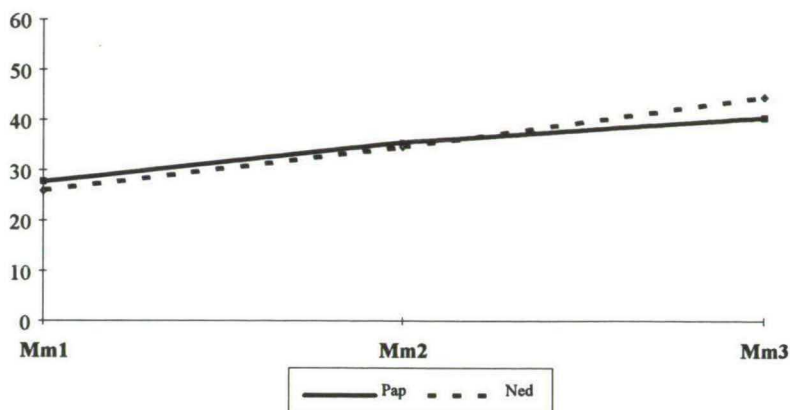
Tabel 9.21 geeft de gemiddelden en standaarddeviaties van de kinderen weer op de receptieve woordenschattoetsen in het Papiamentu en het Nederlands. De ontwikkeling van de receptieve woordenschat verloopt geleidelijk. Bij de aanvang van de basisschool zijn de gemiddelde scores in beide talen op vergelijkbaar niveau, met een lichte dominantie van het Papiamentu. De spreiding is daarbij in beide talen hoog. In het Papiamentu is er reeds na een jaar een afname te zien in de spreiding, terwijl die afname na twee jaar onderwijs zichtbaar is in de scores in het Nederlands. Aan het einde van groep 2 scoren de kinderen op de receptieve woordenschattoets hoger in het Nederlands dan in het Papiamentu.

Tabel 9.21: *Gemiddelden en standaarddeviaties op de receptieve woordenschattoetsen in het Papiamentu en het Nederlands bij de aanvang van het basisonderwijs en na respectievelijk 1 en 2 jaar onderwijs in Nederland (max. score=60)*

	Papiamentu		Nederlands	
Meetmoment	Gem	Sd	Gem	Sd
1	27.73	11.16	25.92	11.18
2	35.50	10.16	34.65	11.37
3	40.45	08.95	44.48	06.04

Figuur 9.12 geeft de gemiddelde scores van de receptieve woordenschattoets schematisch weer. Het verschil tussen de twee talen lijkt bij de aanvang van het basisonderwijs minimaal te zijn. Tijdens de eerste twee jaren van het basisonderwijs is er vooruitgang te zien in de receptieve woordenschat in beide talen. Deze ontwikkeling lijkt in de twee talen vrijwel parallel te lopen.

*Figuur 9.12: Ontwikkeling van de receptieve woordenschat in het Papiamentu en het Nederlands bij kleuters in Nederland*



Variantie-analyse laat zien dat er in beide talen in de onderzoeksperiode sprake is van significante vooruitgang van de receptieve woordenschat. Het verschil tussen de talen is echter niet significant, terwijl ook over de gehele periode genomen de interactie tussen de factoren tijd en taal niet significant is. Dit geeft aan dat de receptieve woordenschat van Antilliaanse en Arubaanse kinderen in Nederland wel vooruit gaat, maar dat er geen significante verschillen zijn tussen de receptieve woordenschat in het Papiamentu en die in het Nederlands. Evenmin is er sprake van een sterkere ontwikkeling in de ene taal ten opzichte van de andere taal.

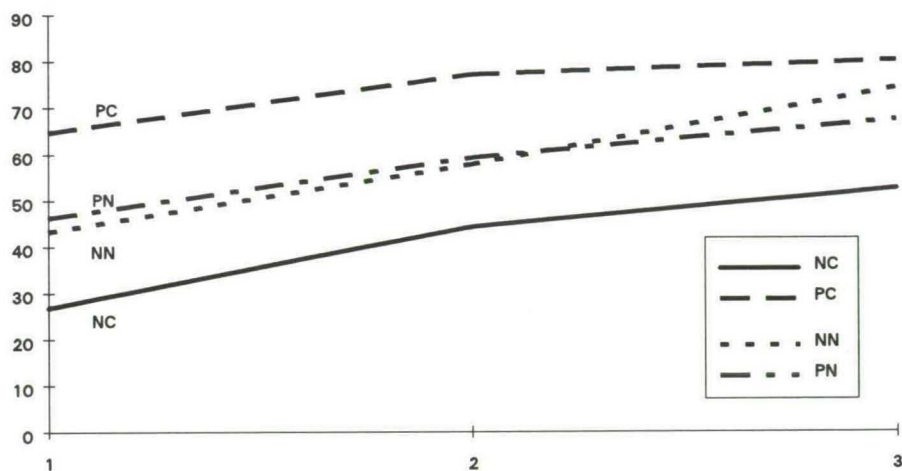
*Tabel 9.22: Effect van de factoren Tijd en Taal op het onderdeel receptieve woordenschat in het Papiamentu en het Nederlands in Nederland*

	Tijd	Taal	Tijd x Taal
Papiamentu	.001	ns	ns
Nederlands	.001		

Een vergelijking van de relatieve scores op de receptieve woordenschattoetsen in Nederland met die van de referentiegroep op Curaçao is geschetst in figuur 9.13. Te zien is dat de kinderen op Curaçao opnieuw op elk meetmoment in het Papiamentu hogere scores behalen dan de kinderen in Nederland, terwijl laatstgenoemde groep steeds hoger scoort in het Nederlands dan de kinderen op Curaçao. Het beheersingsniveau van de receptieve woordenschat is gedurende de eerste twee jaar in het basisonderwijs in Nederland in beide talen lager dan het niveau in het Papiamentu op Curaçao. De beheersing van de receptieve

woordenschat in het Papiamentu en het Nederlands van Antilliaanse en Arubaanse kinderen in Nederland aan het einde van groep 2 is vergelijkbaar met het niveau aan het begin van het kleuteronderwijs op Curaçao.

*Figuur 9.13: Vergelijking van de percentages correctscores op de receptieve woordenschattoetsen op Curaçao en in Nederland (NC= Nederlands op Curaçao PC= Papiamentu op Curaçao, NN= Nederlands in Nederland, PN= Papiamentu in Nederland)*



Variantie-analyse geeft aan dat context een significante rol speelt in de gevonden verschillen tussen de ontwikkeling van het Papiamentu en het Nederlands. Kinderen in de Curaçaose context scoren significant hoger in het Papiamentu dan kinderen in Nederland. Kinderen in Nederland zijn op dit onderdeel sterker in het Nederlands dan hun leeftijdgenoten op Curaçao. De vooruitgang in het Papiamentu is op dit onderdeel op Curaçao significant sterker dan in Nederland. Er zijn echter geen significante tempoverschillen gevonden in de ontwikkeling van de receptieve woordenschat in het Nederlands in Nederland en op Curaçao.



*Tabel 9.23: Effect van de factoren Context en Tijd op het onderdeel receptieve woordenschat in het Papiamentu en het Nederlands op Curaçao en in Nederland*

	Context	Tijd	Context x Tijd
Papiamentu	.001	.001	.01
Nederlands	.001	.001	ns

Uit het voorafgaande blijkt dat de ontwikkeling van de produktieve en de receptieve woordenschat in Nederland verschillend verloopt. In de ontwikkeling van de produktieve woordenschat in het Papiamentu en het Nederlands is bij de aanvang van het onderwijs nog sprake van een lichte dominantie van de eigen taal, terwijl gedurende het eerste schooljaar de twee talen zich in vergelijkbare mate ontwikkelen. Daarna lijkt er echter stagnatie op te treden in het Papiamentu, terwijl het Nederlands zich verder ontwikkelt. De beheersing van het Nederlands neemt dan ook de overhand aan het eind van groep 2, wanneer er sprake is van dominantie van het Nederlands op dit onderdeel. Geconcludeerd kan worden dat ten aanzien van de produktieve woordenschat het Nederlands significant sneller vooruit gaat dan het Papiamentu. De ontwikkeling van de receptieve woordenschat verloopt daarentegen gelijkelijk in de twee talen van de kinderen. Bij de aanvang van de basisschool zijn de gemiddelde scores in de twee talen op vergelijkbaar niveau. Hoewel de gemiddelde scores aan het eind van groep 2 in het Nederlands hoger zijn dan in het Papiamentu, is er geen sprake van significante verschillen tussen de talen en tussen het ontwikkelingstempo van de talen.

## **9.4 Grammaticale aspecten**

### **9.4.1. Kwantitatieve analyse**

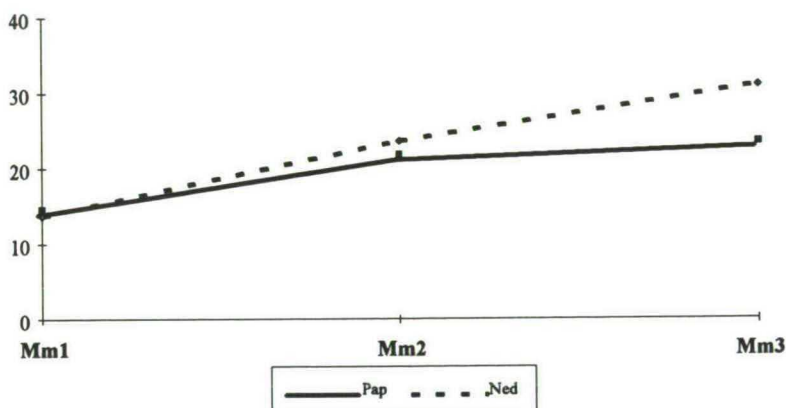
In tabel 9.24 worden de gemiddelden en standaarddeviaties gepresenteerd van de scores op de zinsimulatietoetsen in het Papiamentu en het Nederlands. De scores op de zinsimulatietoetsen in het Papiamentu en het Nederlands blijken aan het begin van de basisschool van vergelijkbaar niveau. In beide talen is er gedurende het eerste jaar op de basisschool een toename in de scores te zien. Die toename zet zich in het Nederlands voort in het tweede jaar op school. In het Papiamentu lijkt er dan een stabilisatie in de scores op te treden, waarbij er sprake is van een constant hoge spreiding. In de scores van het Nederlands is er een ontwikkeling te zien naar een meer homogene samenstelling van de groep.

Tabel 9.24: Gemiddelden en standaarddeviaties op de zinsimitatietoetsen in het Papiamentu en het Nederlands bij de aanvang van het basisonderwijs en na respectievelijk 1 en 2 jaar onderwijs in Nederland (max. score=40)

Meetmoment	Papiamentu		Nederlands	
	Gem	Sd	Gem	Sd
1	14.54	12.32	13.74	11.34
2	21.74	11.70	23.58	10.21
3	23.45	12.22	31.00	05.71

Dat het Nederlands op dit onderdeel al meteen in het eerste schooljaar de overhand neemt is te zien in figuur 9.14. Aan het eind van groep 2 bereiken de kinderen 59 procent van de maximale score in het Papiamentu tegenover 78 procent in het Nederlands.

Figuur 9.14: Ontwikkeling in de beheersing van grammaticale aspecten van het Papiamentu en het Nederlands van kleuters in Nederland



Met behulp van variantie-analyses is berekend of er sprake is van substantiële vooruitgang in beide talen. Dat blijkt het geval te zijn. Tabel 9.25 geeft de Manova-resultaten weer waarbij de effecten van de factoren tijd en taal op de zinsimitatietoetsen zijn gemeten. De factor tijd is voor beide talen significant. Het verschil tussen de twee talen blijkt niet significant, de interactie tussen de twee factoren daarentegen wel. Over de gehele onderzoeksperiode genomen stijgt het niveau in het Nederlands significant sneller dan in het Papiamentu.

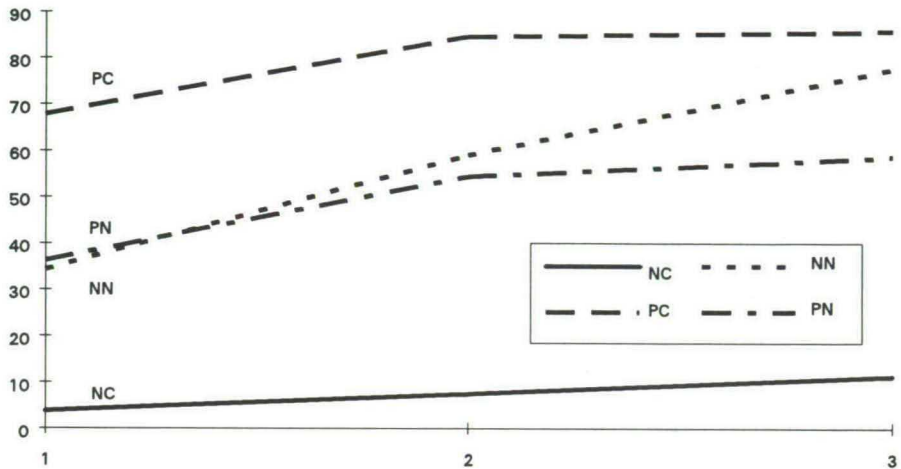
*Tabel 9.25: Effect van de factoren Tijd en Taal op het onderdeel zinsimulatie in het Papiamentu en het Nederlands in Nederland*

	Tijd	Taal	Tijd x Taal
Papiamentu	.001	ns	.01
Nederlands	.001		

In figuur 9.15 zijn de percentages opgenomen van de scores op de zinsimulatie-toetsen in het Papiamentu en het Nederlands op Curaçao en in Nederland. Vergelijking van de scores met die van de referentiegroep op Curaçao geeft te zien dat de kleuters op Curaçao op elk meetmoment in het Papiamentu hoger scoren dan de kinderen in Nederland, terwijl laatstgenoemde groep steeds hoger scoort op de zinsimulatie-taken in het Nederlands dan de kinderen op Curaçao. Het niveau in het Papiamentu aan het einde van groep 2 in Nederland is nog onder het niveau van kleuters aan het begin van het kleuteronderwijs op Curaçao. Het niveau van het Nederlands aan het eind van de kleuterperiode op Curaçao is aanzienlijk lager dan het beginniveau van het Nederlands van de kinderen in Nederland bij de aanvang van het basisonderwijs.



**Figuur 9.15:** *Vergelijking van de percentages correctscores op de zinsimulatietaken op Curaçao en in Nederland (NC= Nederlands op Curaçao, PC= Papiamentu op Curaçao, NN= Nederlands in Nederland, PN= Papiamentu in Nederland)*



Variantie-analyse geeft aan dat context een significante rol speelt in de gevonden verschillen tussen de ontwikkeling van het Papiamentu en het Nederlands. Kinderen scoren in de Curaçaose context significant hoger in het Papiamentu dan kinderen in Nederland, terwijl kinderen in Nederland op dit onderdeel sterker zijn in het Nederlands dan hun leeftijdgenoten op Curaçao. De ontwikkeling van het Papiamentu en het Nederlands is op dit onderdeel significant sterker in Nederland dan op Curaçao.

**Tabel 9.26:** *Effect van de factoren Context en Tijd op het onderdeel zinsimulatie in het Papiamentu en het Nederlands op Curaçao en in Nederland*

	Context	Tijd	Context x Tijd
Papiamentu	.001	.001	.001
Nederlands	.001	.001	.001

#### **9.4.2 Kwalitatieve analyse**

De kwalitatieve analyse van de onderzochte grammaticale aspecten beperkt zich hier tot het Papiamentu zoals dat ook in het onderzoek op Curaçao het geval is. De moeilijkheidsgraad van de onderzochte grammaticale aspecten van het Papiamentu is bepaald op grond van de gevonden p-waarden op de drie meetmomenten. De kinderen blijken tijdens de kleuterperiode nog een aanzienlijke ontwikkeling in de eigen taal door te maken. Aan het eind van deze periode blijken ze nog enige moeite te hebben met de produktieve beheersing van comparatieven en gecompliceerde pronomina. Figuur 9.16a geeft een overzicht van de ontwikkeling in de beheersing van de getoetste grammaticale aspecten van het Papiamentu, onderverdeeld in de volgende categorieën van functiewoorden: vraagwoorden, negaties, preposities, pronominale verwijzingen, conjuncties en comparatieven.

Figuur 9.16a: Beheersingsvolgorde van functiewoorden in het Papiamentu van kleuters in Nederland

FUNCTIEWOORDEN			
	1	2	3
<b>Vraagwoorden</b>			
na unda (waar)	.42	.57	.59
ki dia (wanneer)	.48	.76	.82
dikon (waarom)	.34	.45	.38
<b>Negatie</b>			
enk. : no (niet)	.54	.75	.80
sameng. : no...nada (niets)	.54	.77	.82
<b>Preposities</b>			
tras (achter)	.36	.54	.67
na (bij/op)	.42	.62	.73
banda di (naast)	.33	.52	.61
den (in)	.22	.50	.52
ku (met)	.30	.60	.64
<b>Pronominale verwijzingen</b>			
e (hem/haar :obj)	.45	.62	.68
su (zijn/haar: poss)	.40	.54	.65
e...ey (die)	.21	.48	.65
e...aki (deze)	.30	.46	.35
<b>Conjuncties</b>			
pasobra(omdat)	.46	.68	.74
i (en)	.39	.46	.32
ma (maar)	.24	.36	.55
<b>Comparatieven</b>			
di mas haltu (langste)	.24	.41	.47
hopi mas duru (veel harder)	.18	.26	.24
mes tantu ku (evenveel)	.21	.32	.30

In figuur 9.16b zijn de gegevens van de nominale en verbale woordgroepen van het Papiamentu opgenomen, zoals toegelicht in hoofdstuk 5. In de onderscheiden nominale woord-groepen zijn de volgende categorieën betrokken: prepositie, pronomen, lidwoord, reduplicatie, volgorde van adjectief en nomen, en meervoudsvorming. Temporele markerings, gebruik van focaliserend 'ta', adverbiale reduplicatie, serialiteit en nul-markering van de prepositie zijn gegroepeerd onder de verbale patronen.

Geconcludeerd kan worden dat voor wat grammaticale aspecten van het Papiamentu betreft, er over het algemeen vooruitgang is te zien, met name in het eerste jaar op school. Op sommige onderdelen van de verbale groepen is er na een jaar een terugval te zien in het Papiamentu. Vergelijking met de ontwikkeling van het Papiamentu op



Curaçao laat lagere p-waarden zien voor grammaticale aspecten van het Papiamentu in Nederland. Dat geldt met name voor functiewoorden die aan het eind van groep 2 in Nederland moeilijker blijken dan dezelfde woorden bij de aanvang van het kleuteronderwijs op Curaçao. Verder blijkt aan het begin van het basisonderwijs het contextverschil bij de verbale groepen groter te zijn dan bij functiewoorden.

Figuur 9.16b : Beheersingsvolgorde van nominale en verbale woordgroepen in het Papiamentu van kleuters in Nederland

NOMINALE GROEPEN			
	1	2	3
<i>N prep N:</i>			
kashi di Win (kast van Win)	.30	.63	.64
<i>N pron N:</i>			
Maikel su tata (M.'s vader)	.30	.51	.56
<i>Lidwoord (0-markering)</i>			
den awa (in water)	.48	.69	.70
<i>Reduplicatie :</i>			
outo nobo nobo (auto nieuw nieuw)	.69	.82	.83
<i>Adj-N :</i>			
bunita bukèt (mooi boeket)	.22	.43	.44
<i>Meervoud :</i>			
tres mucha (drie kind-)	.58	.76	.80
VERBALE GROEPEN			
<i>Temporele markeringen :</i>			
a + ww (a yega) (is gekomen)	.43	.76	.73
a + ww + pron (a duné)	.30	.54	.64
(heeft hem/haar gegeven)			
hww (mester) (moeten)	.40	.44	.53
hww: tin ku (moeten)	.36	.42	.39
verl tijd hww :tabatin (had)	.42	.60	.73
a + hww +ww :a kuminsa yora	.24	.48	.56
(begon te huilen)			
neg +hww + a + ww :no por a drumi	.39	.60	.70
(kon niet slapen)			
hww + a + ww : mester a bai (moest gaan)	.22	.35	.48
hww + hww+ww : por keda drumi	.48	.57	.56
(kan blijven slapen)			
<i>Focaliserend 'ta'</i>			
Ta Lina ta (Linda is)	.31	.50	.61
<i>Adv. reduplicatie</i>			
kana ketu ketu (zachtjes lopen)	.45	.60	.61
<i>Serialiteit</i>			
gusta hunga kore kue	.15	.25	.20
(houden van tikkertje spelen)			
kore bai skonde (gauw gaan schuilen)	.33	.50	.48
<i>0-markering prep</i>			
volgorde : bai [-prep] laman (gaan naar zee)	.48	.64	.76

## 9.5 Tekstbegrip

Bij entree op de basisschool bereiken de kinderen nog relatief lage scores op de tekstbegriptaken in het Papiamentu en Nederlands. Gedurende het eerste schooljaar nemen de scores aanzienlijk toe. Hoewel er aan het eind van groep 2 nog geen plafondeffecten te zien zijn op dit onderdeel, bereiken de scores aan het eind van de onderzoeksperiode reeds waarden van 78 en 84 procent van de maximumscore in respectievelijk het Papiamentu en het Nederlands. De spreiding blijkt daarbij vooral in het Papiamentu nog maar nauwelijks te variëren. In het Nederlands wordt die spreiding in de loop van de tijd geringer.

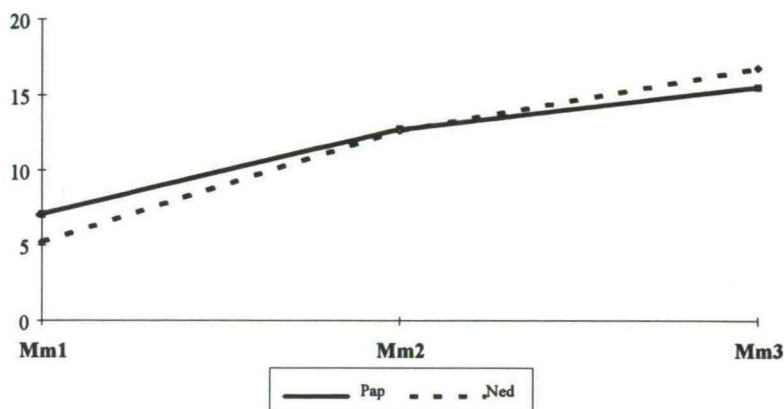
*Tabel 9.27: Gemiddelden en standaarddeviaties op de tekstbegriptaken in het Papiamentu en het Nederlands bij de aanvang van het basisonderwijs en na respectievelijk 1 en 2 jaar onderwijs in Nederland (max. score=20)*

Meetmoment	Papiamentu		Nederlands	
	Gem	Sd	Gem	Sd
1	7.09	5.60	5.20	4.24
2	12.70	5.93	12.60	5.23
3	15.52	5.08	16.75	3.34

In figuur 9.17 is te zien dat tijdens de eerste jaren in het basisonderwijs het tekstbegrip bij Antilliaanse en Arubaanse kinderen in beide talen vooruit gaat. Na een jaar onderwijs blijkt het Nederlands de sterkste taal van de kinderen op dit onderdeel te zijn geworden.



Figuur 9.17: Ontwikkeling van tekstbegrip in het Papiamentu en Nederlands van kleuters in Nederland



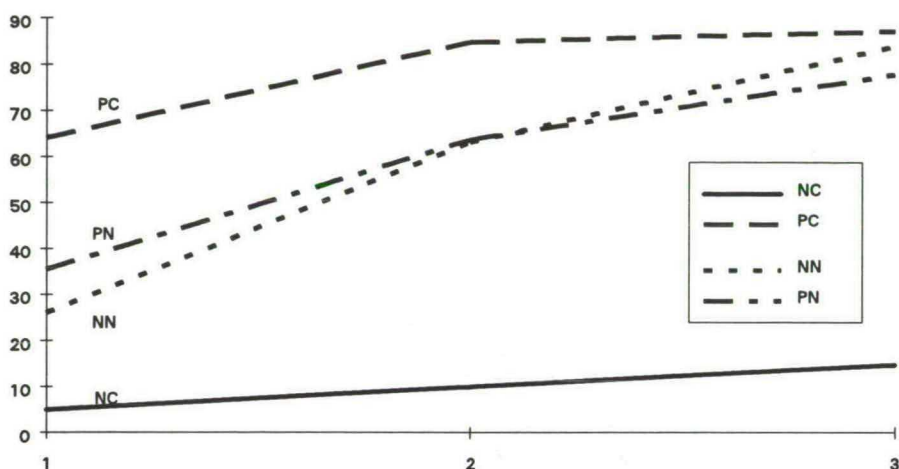
Tabel 9.28 geeft de resultaten van de uitgevoerde variantie-analyses weer waarbij de effecten van tijd en taal op de tekstbegriptaken zijn berekend. Er blijkt sprake te zijn van vooruitgang in de twee talen, maar het verschil in tekstbegrip tussen de talen is over de gehele periode genomen niet significant. De interactie tussen de factoren tijd en taal blijkt wel significant te zijn. Dat geeft aan dat de ontwikkeling van tekstbegrip in het Nederlands in groep 1 en 2 sterker is dan in het Papiamentu.

Tabel 9.28: Effect van de factoren Tijd en Taal op het onderdeel tekstbegrip in het Papiamentu en het Nederlands in Nederland

	Tijd	Taal	Tijd x Taal
Papiamentu	.001	ns	.001
Nederlands	.001		

De scores op de tekstbegriptaken in het Papiamentu en het Nederlands op Curaçao en in Nederland zijn in vergelijkend perspectief opgenomen in figuur 9.18. Vergelijking van de scores op alle drie de meetmomenten met die van de referentiegroep op Curaçao laat zien dat in het Papiamentu de kleuters op Curaçao systematisch hoger scoren dan de kinderen in Nederland, terwijl laatstgenoemde groep hoger scoort op de tekstbegriptaken in het Nederlands dan de kinderen op Curaçao. Tekstbegrip in het Papiamentu en het Nederlands in Nederland bereikt aan het eind van groep 2 een niveau dat vergelijkbaar is met het beheersingsniveau in het Papiamentu van leeftijdgenoten op Curaçao.

Figuur 9.18: *Vergelijking van de percentages correctscores op de tekstbegriptaken op Curaçao en in Nederland. (NC= Nederlands op Curaçao, PC= Papiamentu op Curaçao, NN= Nederlands in Nederland, PN= Papiamentu in Nederland)*



Ook bij dit onderdeel speelt context een significante rol in de gevonden verschillen tussen de ontwikkeling van het Papiamentu en het Nederlands. Dit is opnieuw nagegaan met behulp van variantie-analyses. Kinderen scoren in de Curaçaose context significant hoger in het Papiamentu dan kinderen in Nederland, terwijl kinderen in Nederland op dit onderdeel sterker zijn in het Nederlands dan hun leeftijdgenoten op Curaçao. In beide talen is echter de ontwikkeling van tekstbegrip sterker in Nederland.

Tabel 9.29: *Effect van de factoren Context en Tijd op het onderdeel tekstbegrip in het Papiamentu en het Nederlands in Nederland*

	Context	Tijd	Context x Tijd
Papiamentu	.001	.001	.001
Nederlands	.001	.001	.001

## 9.6 Conclusies

Met het oog op een totaal beeld van de ontwikkeling van het Papiamentu en het Nederlands bij Antilliaanse en Arubaanse kleuters in Nederland worden de onderzochte linguïstische deelcomponenten van taalvaardigheid in Nederland longitudinaal per taal gepresenteerd en worden vervolgens de resultaten op de twee talen met elkaar vergeleken. In tabel 9.30 worden de gemiddelde scores per taak, taal en meetmoment afgerond samengevat. De resultaten van de taalvaardigheidstoetsen in beide talen laten een evenwichtige ontwikkeling zien van de eigen taal gedurende de kleuterperiode. Vaardigheden die aan het begin van de basisschool relatief moeilijk zijn, zijn dat aan het eind van de kleuterperiode nog.

Tabel 9.30 : Gemiddelde scores per taak, taal en meetmoment tijdens de kleuterperiode

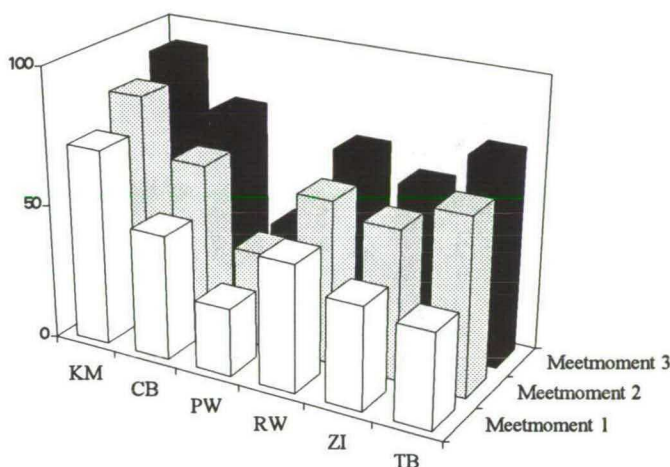
	Meetmoment 1		Meetmoment 2		Meetmoment 3	
Taak	Pap	Ned	Pap	Ned	Pap	Ned
1 (25)	18	15	21	20	23	22
2 (65)	30	29	41	42	48	52
3 (40)	10	08	14	12	14	18
4 (60)	28	26	36	35	40	44
5 (40)	15	14	22	24	24	31
6 (20)	07	05	13	13	16	17

1=klankmanipulatie 2=cognitieve begrippen 3=productieve woordenschat  
4=receptieve woordenschat 5=zinsimulatie 6=tekstbegrip

De scores op het eerste en het tweede meetmoment geven een min of meer gebalanceerd niveau van tweetaligheid te zien bij de kinderen. Op het derde meetmoment echter blijken de scores op de cognitieve-begrippentoets, de woordenschattoetsen en de zinsimulatietaak hoger uit te komen in het Nederlands dan in het Papiamentu. De scores op de productieve woordenschattoetsen zijn in beide talen gedurende de hele onderzoeksperiode relatief laag. De in tabel 9.30 gepresenteerde scores op de toetsen in het Papiamentu worden in figuur 9.19 grafisch gepresenteerd in longitudinaal verband.

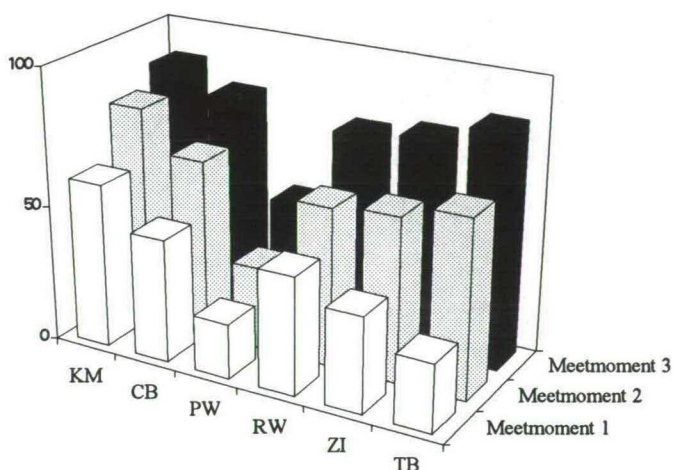


*Figuur 9.19 : Ontwikkeling van Klankmanipulatie (KM), Cognitieve Begrippen (CB), Produktieve Woordenschat (PW), Receptieve Woordenschat (RW), Zinsimulatie (ZI) en Tekstbegrip (TB) in het Papiamentu op drie meetmomenten in Nederland*



De ontwikkeling van het Nederlands neemt in Nederland vooral gedurende het eerste jaar op school toe, met name op het niveau van tekstbegrip. Dit is verduidelijkt in figuur 9.20. De ontwikkeling op klankniveau blijkt in het Nederlands sneller te verlopen dan in het Papiamentu. Dat komt voornamelijk door het niveauverschil bij de entree in het basisonderwijs, wanneer de beheersing van klanken in het Papiamentu al redelijk ver is ontwikkeld en het Nederlands op klankniveau nog een sterke groei toelaat. De grootste vooruitgang in het Nederlands vindt op dit onderdeel plaats in het eerste jaar op school, waarschijnlijk mede onder invloed van de toename in het aanbod van het Nederlands. In beide talen neigen de resultaten aan het eind van de kleuterperiode naar een plafondeffect.

Figuur 9.20: Ontwikkeling van Klankmanipulatie (KM), Cognitieve Begrippen (CB), Produktieve Woordenschat (PW), Receptieve Woordenschat (RW), Zinsimulatie (ZI) en Tekstbegrip (TB) in het Nederlands op drie meetmomenten in Nederland



De ontwikkeling van de kennis van cognitieve begrippen van Antilliaanse en Arubaanse kleuters in Nederland verloopt in het eerste jaar vrijwel gelijkmatig in het Papiamentu en het Nederlands. Na een jaar onderwijs neemt de kennis van het Nederlands de overhand. Dit is vooral te verklaren vanuit het feit dat op de basisschool gerichte aandacht wordt besteed aan uitbreiding van de cognitieve begrippenkennis in het Nederlands, terwijl de uitbreiding van deze kennis in de eigen taal alleen in de thuissituatie plaatsvindt. Nadere analyse van de scores op de diverse subtaken van de cognitieve begrippentoets geeft aan dat het patroon van tweetaligheid zich per onderdeel verschillend ontwikkelt. Wat kleurbegrip betreft blijken de kinderen in Nederland bij entree op de basisschool dominant in het Nederlands te zijn. In beide talen gaat het kleurbegrip in vrijwel gelijke mate vooruit in groep 1 en 2, waardoor er op dit onderdeel aan het eind van de kleuterperiode sprake is van een significant sterkere beheersing van het Nederlands. Wat vormbegrip betreft blijkt er aan het begin van het basisonderwijs sprake van dominantie van het Papiamentu, terwijl de vooruitgang in beide talen vrijwel parallel verloopt. Aan het eind van groep 2 is er sprake van een minimaal verschil tussen beide talen, waarbij het Nederlands toch significant sterker is. Ook begrip van hoeveelheidsaspecten ontwikkelt zich verschillend in het Papiamentu en het Nederlands van de kinderen. Is er bij de aanvang van de basisschool sprake van dominantie van het Papiamentu, aan het eind van groep 2 is de kennis van deze begrippen in het Nederlands groter dan in het Papiamentu. Het Nederlands ontwikkelt zich op dit onderdeel significant sterker dan het Papiamentu. De verschillen tussen de talen met

betrekking tot de beheersing van ruimtelijke begrippen zijn minimaal, hoewel er na twee jaar onderwijs een geringe uitloop is te zien in de beheersing van deze begrippen in het Nederlands. Zowel de vooruitgang in beide talen als de verschillen tussen beide talen blijken substantieel te zijn, hoewel er over de gehele periode genomen geen sprake is van significante groeiverschillen tussen de talen. De scores op de begrippen die relaties tussen gebeurtenissen aangeven, zijn bij de aanvang van het basisonderwijs in beide talen vrijwel even laag. Er is echter vooruitgang te zien, met een geleidelijke ontwikkeling in het Papiamentu en een aanvankelijk sterkere maar na een jaar onderwijs afvlakkende ontwikkeling in het Nederlands. Aan het eind van groep 2 is het beheersingsniveau in de twee talen op dit onderdeel vrijwel gelijk.

Ten aanzien van de ontwikkeling van de produktieve woordenschat in het Papiamentu en het Nederlands is duidelijk te zien dat de twee talen zich in het eerste schooljaar gelijkelijk ontwikkelen, waarna de beheersing van het Nederlands de overhand neemt. Aan het eind van de onderzoeksperiode zijn de kinderen op het gebied van de produktieve woordenschat dominanter in het Nederlands dan in het Papiamentu. Er lijkt daarbij sprake te zijn van stagnatie in de ontwikkeling van de eigen taal. Geconcludeerd kan worden, dat er op dit onderdeel sprake is van verschil in ontwikkelingspatroon van de twee talen waarbij het Nederlands significant sterker vooruit gaat dan het Papiamentu. De ontwikkeling van de receptieve woordenschat verloopt daarentegen min of meer gelijk in de twee talen van de kinderen. Bij de aanvang van de basisschool bevinden de gemiddelde scores in de twee talen zich op vergelijkbaar niveau. Hoewel aan het eind van de kleuterperiode de gemiddelde scores in het Nederlands hoger zijn dan in het Papiamentu, is er geen sprake van significante verschillen tussen de talen.

Ook voor wat betreft grammaticale aspecten van het Nederlands en het Papiamentu blijken kinderen bij de aanvang van het basisonderwijs op vergelijkbaar niveau te scoren. In beide talen is er vervolgens een toename te zien in de scores waarbij na een jaar onderwijs de toename in het Nederlands groter is dan die in het Papiamentu. Hoewel er sprake is van vooruitgang in beide talen, blijkt over de gehele onderzoeksperiode genomen het Nederlands zich sneller te ontwikkelen dan het Papiamentu.

Op de tekstbegriptaken bereiken de kinderen aan het begin van de basisschoolperiode nog relatief lage scores in het Papiamentu en het Nederlands. Gedurende het eerste schooljaar nemen de scores aanzienlijk toe. Daarbij is een significant verschil gevonden in ontwikkelingstempo tussen de talen. Het Nederlands blijkt op dit onderdeel sterker vooruit te gaan dan het Papiamentu. Het niveauverschil tussen beide talen is echter minimaal.



## **HOOFDSTUK 10: TWEETALIGHEID EN COGNITIEVE ONTWIKKELING IN NEDERLAND**

Zoals in hoofdstuk 7 is besproken vond Cummins (1979, 1980, 1984) op grond van een groot aantal studies evidentie voor een meerdimensionale opvatting van taalvaardigheid. Hij werkte de hypothese uit dat aan taalvaardigheid twee hoofddimensies ten grondslag liggen: een algemeen cognitieve en een meer pragmatische. Aangenomen wordt dat naarmate iemand taalvaardiger is, het taalgebruik automatisch gaat verlopen en minder cognitieve inspanning vereist. Met betrekking tot tweetaligheid gaat Cummins ervan uit dat meer oppervlakkige taalvaardigheidsaspecten min of meer gescheiden tot ontwikkeling komen in de twee talen. Cognitieve vaardigheidsaspecten zouden daarentegen voor de twee talen een gemeenschappelijke basis hebben. Volgens de z.g. 'afhankelijkheidshypothese' zou deze gemeenschappelijke basis een positieve transfer van de eerste naar de tweede taal mogelijk maken.

In dit hoofdstuk wordt de samenhang onderzocht tussen cognitieve ontwikkeling en de ontwikkeling van tweetaligheid. In paragraaf 10.1 wordt de samenhang onderzocht binnen en tussen de vijf dimensies van cognitieve concepten en taalvaardigheid in het Papiamentu en het Nederlands. In paragraaf 10.2 wordt met behulp van factoranalyse de dimensionaliteit van de onderzochte taalvaardigheidsaspecten in beide talen bepaald. Uitgaande van de gevonden scores in het Papiamentu en het Nederlands wordt in paragraaf 10.3 met behulp van LISREL-analyse gezocht naar een patroon van afhankelijkheidsrelaties tussen de talen. In paragraaf 10.4 worden de resultaten besproken van een meting van het metalinguïstische bewustzijn bij kleuters. Een beschrijving van de afgenomen metalinguïstische taken is opgenomen in hoofdstuk 5. Dimensionaliteit van de taken wordt met behulp van factoranalyse berekend, waarna de factorscores van het metalinguïstisch bewustzijn worden gerelateerd aan taalvaardigheid en aan de cognitieve taalkennis van de kinderen. Tenslotte wordt de relatie onderzocht tussen metalinguïstisch bewustzijn en aard en mate van tweetaligheid van Antilliaanse en Arubaanse kinderen in Nederland.

### **10.1 Samenhang tussen cognitieve begrippen**

In hoofdstuk 9 zijn de resultaten besproken van de scores op de cognitieve deelttoetsen die de kinderen behaalden in Nederland. De cognitieve-begrippentoets bestond uit vijf componenten waarmee de receptieve kennis is getoetst van kleurbegrippen, vormbegrippen, hoeveelheidsbegrippen, ruimtelijke begrippen en begrippen waarmee relaties tussen gebeurtenissen worden gelegd.

Om zicht te krijgen op de mate van samenhang tussen deze aspecten van cognitieve begrippenkennis zijn de correlaties berekend tussen de resultaten op de cognitieve deelttaken bij de aanvang van het basisonderwijs. In tabel 10.1 is de correlatiematrix weergegeven van de cognitieve deelttaken in het Papiamentu. De correlaties blijken op alle onderdelen significant ( $< .01$ ). Tussen kleur-, vorm- en hoeveelheidsbegrippen in het Papiamentu is de samenhang sterk, terwijl de hoeveelheidsbegrippen met alle overige onderdelen hoog correleren.

Tabel 10.1: *Correlaties tussen de deelcomponenten van cognitieve begrippen in het Papiamentu bij de aanvang van het basisonderwijs in Nederland*

	Kleur	Vorm	Hoeveelheid	Ruimte
Vorm	.54**			
Hoeveelheid	.61**	.77**		
Ruimte	.44**	.61**	.69**	
Relaties	.42**	.55**	.65**	.59**

Tabel 10.2 geeft een overzicht van de correlaties tussen de deelcomponenten van de cognitieve-begrippentoets in het Nederlands. Ook in het Nederlands is er sprake van significant positieve waarden ( $<.01$ ) op alle onderdelen van de cognitieve-begrippentaak.

Tabel 10.2: *Correlaties tussen de deelcomponenten van cognitieve begrippen in het Nederlands bij de aanvang van het basisonderwijs in Nederland*

	Kleur	Vorm	Hoeveelheid	Ruimte
Vorm	.56**			
Hoeveelheid	.50**	.69**		
Ruimte	.55**	.70**	.76**	
Relaties	.46**	.62**	.64**	.67**

## 10.2 Dimensionaliteit van taalvaardigheid

Vanwege de sterke nadruk op conceptuele aspecten van de getoetste taalvaardigheid wordt aangenomen dat een algemene factor ten grondslag ligt aan het Papiamentu en het Nederlands van de kinderen. Met behulp van factoranalyses is deze aanname getoetst voor alle meetmomenten. De analyses ondersteunen deze verwachting. Ten aanzien van het Papiamentu is op elk meetmoment sprake van één-factor-oplossingen. In tabel 10.3 zijn de bijbehorende factorladingen opgenomen. Op alle meetmomenten zijn er hoge tot zeer hoge ladingen te zien voor alle onderscheiden factoren met redelijk hoge verklaarde variantie.

Tabel 10.3: Factorladingen en percentages verklaarde variantie voor de taalscores in het Papiamentu in Nederland

	Aanvang basisonderwijs	Na 1 jaar onderwijs	Na 2 jaar onderwijs
Cognitieve begrippen	86	89	89
Productieve woordenschat	84	79	82
Receptieve woordenschat	86	83	86
Klankmanipulatie	48	62	74
Zinsimulatie	86	89	90
Tekstbegrip	85	92	93
Verklaarde variantie (%)	65	69	74

In tabel 10.4 zijn de gevonden factorladingen voor het Nederlands opgenomen. Ook in het Nederlands is er sprake van één-factor-oplossingen voor alle meetmomenten. De verschillende taken laden hoog op de onderscheiden factoren. De klankdiscriminatietaak geeft daarbij de laagste waarden aan. De verklaarde variantie per meetmoment is aanzienlijk.

Tabel 10.4: Factorladingen en percentages verklaarde variantie voor de taalscores in het Nederlands in Nederland

	Aanvang basisonderwijs	Na 1 jaar onderwijs	Na 2 jaar onderwijs
Cognitieve begrippen	83	67	81
Productieve woordenschat	85	76	70
Receptieve woordenschat	81	78	83
Klankmanipulatie	53	57	65
Zinsimulatie	81	88	69
Tekstbegrip	82	82	74
Verklaarde variantie (%)	62	57	55

Uit de hier gerapporteerde analyses kan worden geconcludeerd dat de verschillende deelcomponenten van cognitieve begrippen een samenhangend geheel vormen. Ook tussen kennis van cognitieve begrippen en overige aspecten van taalvaardigheid is zowel in het Papiamentu als in het Nederlands een significante samenhang gevonden. Kinderen die op het ene onderdeel van taalvaardigheid hoog scoren, blijken ook hoge scores te behalen op het andere onderdeel. Met behulp van factoranalyse is aangetoond dat er sprake is van unidimensionaliteit van de taalvaardigheidstoetsen. De in dit onderzoek geoperationa-



liseerde taaltaken kunnen in elk van de twee talen en op alle drie de onderscheiden meetmomenten teruggebracht worden tot één factor.

### 10.3 Samenhang en afhankelijkheid tussen Papiamentu en Nederlands

#### 10.3.1 Samenhang tussen de talen

In deze paragraaf wordt onderzocht of en in welke mate de ontwikkelingen in de twee talen elkaar beïnvloeden. Daartoe wordt eerst met behulp van correlatieve analyse de mate van samenhang onderzocht tussen vaardigheden in het Papiamentu en het Nederlands. In tabel 10.5 zijn de correlaties weergegeven voor het eerste meetmoment. De correlaties tussen de cognitieve-begrippentaken in het Papiamentu en alle taken in het Nederlands blijken significante en hoge waarden aan te nemen op alle componenten van taalvaardigheid. Deze waarden liggen hoger dan de correlaties tussen cognitieve-begrippentaken in het Nederlands en de getoetste componenten in het Papiamentu. Opvallend lage correlaties zijn te zien tussen de produktieve woordenschat in het Papiamentu en alle taken in het Nederlands. Beheersing van grammaticale aspecten in het Papiamentu (gemeten via zinsimulatie) blijkt significant samen te hangen met de meeste vaardigheden in het Nederlands.

Tabel 10.5: *Correlaties tussen taalvaardigheid Papiamentu en Nederlands bij de aanvang van het basisonderwijs in Nederland*

	Pap 1	Pap 2	Pap 3	Pap 4	Pap 5	Pap 6
Ned 1	.44**	.37**	.18	.23	.35**	.23
Ned 2	.29*	.54**	.12	.35**	.33**	.32**
Ned 3	.12	.35**	.02	.22	.22	.21
Ned 4	.09	.29*	-.03	.25*	.14	.21
Ned 5	.29*	.50**	.18	.31*	.44**	.31*
Ned 6	.17	.39**	.04	.32*	.30*	.32*

1=Klankmanipulatie 2=Cognitieve begrippen 3=Produktieve woordenschat  
4=Receptieve woordenschat 5=Zinsimulatie 6=Tekstbegrip

Op het tweede meetmoment blijken de correlaties tussen vaardigheden in het Papiamentu en het Nederlands zwakker te zijn. Deze correlaties zijn weergegeven in tabel 10.6. De samenhang tussen kennis van cognitieve begrippen in het Nederlands en alle componenten in het Papiamentu is groter dan die tussen kennis van cognitieve begrippen in het Papiamentu en de componenten in het Nederlands. De correlaties van de produktieve woordenschat met alle overige onderdelen zijn in beide talen bijzonder laag. Er is daarbij zelfs sprake van een significant negatieve samenhang tussen de produktieve woordenschat

in het Papiamentu en het Nederlands. De correlatie tussen kennis van cognitieve begrippen in het Papiamentu en het Nederlands is sterk.

Tabel 10.6: *Correlaties tussen taalvaardigheid Papiamentu en Nederlands aan het eind van groep 1 in Nederland*

	Pap 1	Pap 2	Pap 3	Pap 4	Pap 5	Pap 6
Ned 1	.00	.19	.04	.14	.09	.13
Ned 2	.38**	.39**	.13	.23*	.29**	.37**
Ned 3	.14	.02	-.31**	-.12	-.12	.02
Ned 4	.26*	.23*	-.19	.19	.09	.19
Ned 5	.14	.15	-.06	.08	.12	.14
Ned 6	.18	.23*	-.01	.18	.16	.22*

1=Klankmanipulatie 2=Cognitieve begrippen 3=Productieve woordenschat  
4=Receptieve woordenschat 5=Zinsimulatie 6=Tekstbegrip

Tabel 10.7 presenteert de gevonden correlaties op het derde meetmoment. Aan het eind van groep 2 blijkt er opnieuw een sterk verband te bestaan tussen de resultaten op de cognitieve-begrippentoets in de twee talen. De samenhang tussen kennis van cognitieve begrippen in het Papiamentu en productieve woordenschat in het Nederlands is laag. Daarentegen is er wel een significant positieve samenhang gevonden tussen kennis van cognitieve begrippen in het Nederlands en productieve woordenschat in het Papiamentu. De productieve woordenschat blijkt een zwakke relatie te hebben met vrijwel alle aspecten van taalvaardigheid in de andere taal.

Tabel 10.7: *Correlaties tussen taalvaardigheid Papiamentu en Nederlands aan het eind van groep 2 in Nederland*

	Pap 1	Pap 2	Pap 3	Pap 4	Pap 5	Pap 6
Ned 1	.18	.22	.17	.20	.19	.30*
Ned 2	.31*	.55**	.29*	.31*	.13	.30**
Ned 3	.01	.08	-.14	.07	-.15	.07
Ned 4	.11	.36**	.08	.37**	.01	.25
Ned 5	.11	.30*	.06	-.07	.13	.15*
Ned 6	.17	.43**	.26*	.19	.18	.29*

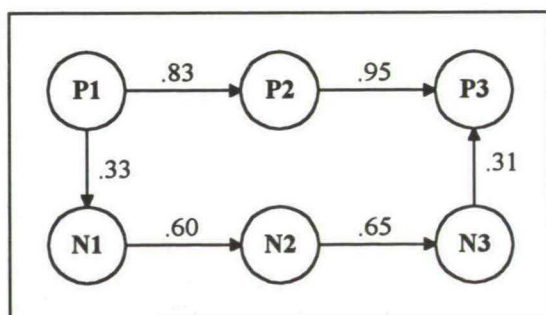
1=Klankmanipulatie 2=Cognitieve begrippen 3=Productieve woordenschat  
4=Receptieve woordenschat 5=Zinsimulatie 6=Tekstbegrip

### 10.3.2 Afhankelijkheid tussen de talen

Om de richting van beïnvloeding van de twee talen te onderzoeken is gebruik gemaakt van LISREL-analyse. Bij toepassing van het LISREL-model zijn de factorscores van taalvaardigheid gebruikt zoals beschreven in paragraaf 10.2 De aanname is daarbij dat er naast een longitudinaal verband binnen de ontwikkeling van het Papiamentu en het Nederlands ook sprake is van cross-linguïstische causale relaties tussen de ontwikkeling in beide talen.

In figuur 10.1 staat het gestandaardiseerde structurele LISREL-model beschreven voor de Antilliaanse kleuters. De goodness-of-fit van het beschreven model bedraagt .91.  $\chi^2$ -toetsing geeft aan dat het model niet verworpen hoeft te worden ( $p=.17$ ).

Figuur 10.1: *Gestandaardiseerde oplossing voor het structurele LISREL-model van verwerving van het Papiamentu en het Nederlands van Antilliaanse kleuters in Nederland*



Het model geeft aan dat er sterke longitudinale verbanden bestaan binnen de ontwikkeling van het Papiamentu en het Nederlands. Daarnaast blijkt er sprake te zijn van transfer van



taalvaardigheden. Aan het begin van het basisonderwijs in Nederland is er sprake van transfer van het Papiamentu naar het Nederlands. Na 2 jaar onderwijs is de relatie juist andersom en is de richting van transfer van het Nederlands naar het Papiamentu. Het niveau van het Papiamentu wordt na een jaar onderwijs bepaald door het Papiamentu-niveau waarmee de kinderen de basisschool binnenkomen. Na 2 jaar onderwijs wordt dat niveau niet slechts bepaald door het Papiamentu-niveau van het jaar daarvoor, maar tevens door het niveau van het Nederlands op dat moment. Het lijkt erop dat de vorderingen die de Antilliaanse kinderen maken in het Nederlands eveneens de ontwikkeling van het Papiamentu bevorderen. Het niveau van het Nederlands bij de aanvang van het basisonderwijs wordt mede bepaald door het niveau van het Papiamentu waarmee de kinderen de basisschool binnenkomen. Het beginniveau van het Nederlands heeft vervolgens een belangrijke invloed op de verdere ontwikkeling van het Nederlands.

Geconcludeerd kan worden dat het vaardigheidsniveau in het Papiamentu bij de aanvang van het basisonderwijs een belangrijke invloed heeft op de ontwikkeling van zowel het Papiamentu als het Nederlands van de kinderen. Met behulp van de analyse is aangetoond dat er sprake is van een afhankelijkheidsrelatie tussen het Papiamentu en het Nederlands. Het analysemodel geeft bovendien aan dat de richting van de afhankelijkheid loopt van de sterkste naar de zwakkere taal. In hoofdstuk 9 is aangetoond dat voor Antilliaanse kinderen in het Nederlandse basisonderwijs geldt dat aanvankelijk het Papiamentu de sterkste taal is. De transfer loopt in het begin dan ook van het Papiamentu naar het Nederlands. Na verloop van tijd wordt echter het Nederlands de sterkste en het Papiamentu de zwakkere taal en vindt er transfer plaats van het Nederlands naar het Papiamentu.

#### **10.4 Tweektaligheid en metalinguïstisch bewustzijn**

In hoofdstuk 5 is de opzet van de toets waarmee metalinguïstische kennis is gemeten, uitvoerig besproken. In deze paragraaf worden eerst de resultaten gepresenteerd die de Antilliaanse kinderen in Nederland aan het eind van groep 2 behalen op de vijf deelcomponenten van de metalinguïstische toets. Vervolgens wordt de mate van samenhang bepaald van de toetsen en wordt met behulp van factoranalyse de dimensionaliteit van de toets onderzocht. Tenslotte wordt in paragraaf 10.4.2 het metalinguïstisch bewustzijn gerelateerd aan de vaardigheid in beide talen. Nagegaan wordt in hoeverre een hoog niveau van tweektaligheid samengaat met een hoge mate van metalinguïstisch bewustzijn.

##### **10.4.1 Resultaten op de metalinguïstische toetsen**

Op het derde meetmoment (eind groep 2) zijn bij alle kinderen vijf metalinguïstische taken afgenomen, te weten analyse in fonemen, analyse in woorden, synthese van klanken, rijm en objectivatie. In tabel 10.8 zijn de gemiddelde scores en standaarddeviaties opgenomen. Op de onderdelen die gerelateerd zijn aan decodeervaardigheid, te weten analyse in fonemen en synthese van klanken, scoren de kinderen zeer zwak en is er sprake van een relatief grote spreiding.

Tabel 10.8: Gemiddelden en standaarddeviaties op de onderdelen van de metalinguïstische toets in Nederland (N=62)

	Max. score	Gem.	Sd.
Analyse in woorden	10	5.85	2.10
Analyse in fonemen	20	2.15	4.01
Synthese van klanken	20	3.03	4.19
Rijm	10	7.45	2.83
Objectivatie	10	6.79	2.40

Met behulp van principale-componentenanalyse is gezocht naar centrale tendenties binnen de vijf gemeten vaardigheden. Er kon een één-factor-oplossing worden teruggevonden voor de metalinguïstische taken die zijn afgenomen aan het eind van groep 2. De verklaarde variantie komt daarbij uit op 42 procent. Tabel 10.9 geeft de factorladingen weer per taakonderdeel.

Tabel 10.9: Factorladingen van de metalinguïstische toetsonderdelen in Nederland

Variabelen	Factorlading
Analyse van woorden	.29
Analyse van fonemen	.77
Synthese van klanken	.90
Rijm	.67
Objectivatie	.38

#### 10.4.2 Metalinguïstisch bewustzijn en taalvaardigheid

Om de relatie tussen taalvaardigheid en metalinguïstisch bewustzijn te onderzoeken zijn correlaties berekend tussen de factorscores van het Papiamentu en het Nederlands en aspecten van metalinguïstisch bewustzijn. Tabel 10.10 presenteert de correlatiematrix tussen de vaardigheden in de twee talen en het metalinguïstische bewustzijn aan het eind van groep 2. De factor metalinguïstisch bewustzijn geeft een significante samenhang te zien met de factor taalvaardigheid in beide talen. De samenhang met het Nederlands is daarbij sterker dan met het Papiamentu. Een verklaring hiervoor kan zijn dat de metalinguïstische kennis is getoetst in het Nederlands. In alle gevallen is er sprake van positieve correlaties. Voor het Papiamentu zijn er significant positieve verbanden te zien op de onderdelen analyse in fonemen en klanksynthese. Voor het Nederlands is op alle onderdelen sprake van significant positieve verbanden.

Tabel 10.10: *Correlaties tussen taalfactorscores en metalinguïstisch bewustzijn in Nederland*

	Papiamentu	Nederlands
Analyse woorden	.03	.25*
Analyse fonemen	.25*	.28*
Synthese klanken	.26*	.36**
Rijm	.13	.50**
Objectivatie	.18	.30*
Metalinguïstisch bewustzijn (factor)	.26*	.51**

Met behulp van correlatieve analyse is gezocht naar de samenhang tussen de diverse componenten van metalinguïstisch bewustzijn en aspecten van taalvaardigheid. In tabel 10.11 zijn de correlaties opgenomen van de scores voor taalvaardigheid in het Papiamentu en het Nederlands aan het eind van groep 2 en de vijf onderdelen van de metalinguïstische toets. De correlaties met de taalvaardigheid Nederlands zijn in de meeste gevallen significant. Dat geldt niet voor het Papiamentu. Opvallend laag zijn de correlaties tussen alle onderdelen van taalvaardigheid in beide talen en het onderdeel analyse in woorden. Voor beide talen geldt dat de samenhang tussen taalvaardigheid en het onderdeel synthese van klanken het hoogste is van alle overige onderdelen van de metalinguïstische toets. Het onderdeel cognitieve begrippen-kennis in het Papiamentu vertoont een significante samenhang met de metalinguïstische taakonderdelen analyse in fonemen en synthese van klanken. De cognitieve taak in het Nederlands geeft significante correlaties te zien met rijm en objectivatie.



Tabel 10.11: *Correlaties tussen Papiamentu en Nederlands en aspecten van metalinguïstisch bewustzijn in Nederland*

	Analyse woorden		Analyse fonemen		Synthese klanken		Rijm		Objectivatie	
	P	N	P	N	P	N	P	N	P	N
1	-.13	.38**	.21	.21	.24	.26*	.05	.30*	.16	.08
2	.00	.02	.27*	.16	.33**	.19	.19	.52**	.23	.35**
3	-.10	.33**	.20	.25*	.09	.32**	.11	.30*	.22	.18
4	.00	.18	.19	.19	.18	.27*	.09	.43**	.18	.26*
5	.01	-.05	.17	.27*	.21	.30**	.02	.16	.05	.25
6	.02	.23	.23	.20	.28*	.26*	.16	.48**	.08	.22

1=Klankmanipulatie 2=Cognitieve begrippen 3=Productieve woordenschat  
4=Receptieve woordenschat 5=Zinsimulatie 6=Tekstbegrip

Nadere analyse van de samenhang tussen de verschillende cognitieve taken en de metalinguïstische taken geeft met uitzondering van het onderdeel analyse in woorden, positieve correlaties te zien tussen alle onderdelen. Die zijn echter niet alle significant. In tabel 10.12 zijn deze correlaties opgenomen. Daarbij is de samenhang tussen metalinguïstische taken en kennis van cognitieve begrippen in het Nederlands groter dan in het Papiamentu. Opvallend lage correlaties zijn te zien tussen het onderdeel analyse in woorden en kennis van cognitieve begrippen in het Papiamentu en het Nederlands.

Tabel 10.12: *Correlaties tussen aspecten van metalinguïstisch bewustzijn en cognitieve begrippen in het Papiamentu en het Nederlands in Nederland*

	Analyse woorden		Analyse fonemen		Synthese klanken		Rijm		Objectivatie	
	Pap	Ned	Pap	Ned	Pap	Ned	Pap	Ned	Pap	Ned
Kleur	-.11	.00	.21	.12	.28*	.12	.20	.20	.12	.02
Vorm	.08	-.05	.23	.04	.28*	.03	.16	.31*	.19	.26*
Hoeveelheid	-.03	-.01	.27*	.17	.25*	.25*	.21	.44*	.31*	.30*
Ruimte	.05	-.02	.10	.20	.22	.09	.05	.46**	.21	.22
Relaties	.04	.17	.26*	.03	.26*	.15	.08	.40**	.04	.37**

Met behulp van variantie-analyse is vervolgens nagegaan in hoeverre een gebalanceerd niveau van tweetaligheid samengaat met een hoge mate van metalinguïstisch bewustzijn. Daartoe is een driedeling gemaakt binnen de groep van informanten (N=62) naar mate van

tweetaligheid. De eerste groep betreft kinderen die boven het gemiddelde scoren in beide talen en die worden beschouwd als vaardig in beide talen (N=23). In de tweede groep zijn kinderen opgenomen die boven het gemiddelde scoren in één taal en die worden beschouwd als vaardig in één taal (N=22). Tenslotte zijn kinderen die onder het gemiddelde scoren in beide talen ondergebracht in een derde groep (N=17). Voor elke groep zijn de gemiddelde scores berekend op de vijf metalinguïstische taken. In tabel 10.13 zijn de resultaten van deze analyse weergegeven.

*Tabel 10.13: Gemiddelden op metalinguïstische taken in Nederland onderscheiden naar kinderen die vaardig zijn in twee talen, in één van beide talen of in geen van beide talen*

	Boven gemiddelde in twee talen	Vaardig in één taal	Onder gemiddelde in twee talen
Analyse woorden	6.25	5.68	5.50
Analyse fonemen	3.21	2.23	0.44
Synthese klanken	4.46	2.91	1.06
Rijm	8.54	7.23	6.13
Objectivatie	7.75	6.55	5.69

Kinderen die vaardig zijn in beide talen behalen in alle gevallen betere resultaten op de metalinguïstische taken dan kinderen die vaardig zijn in één taal. Laatstgenoemde kinderen scoren op hun beurt weer hoger dan de kinderen die in beide talen onder het gemiddelde scoren. Op het onderdeel analyse in woorden blijkt het verschil tussen de groepen niet significant. Voor analyse in fonemen is er sprake van een tendens tot significantie ( $p < .10$ ). Het verschil tussen de groepen blijkt duidelijk significant voor klanksynthese ( $p < .05$ ), voor rijm ( $p < .05$ ) en voor objectivatie ( $p < .05$ ).

## 10.5 Conclusies

In dit hoofdstuk is de samenhang onderzocht tussen cognitieve ontwikkeling en metalinguïstisch bewustzijn en het patroon van tweetalige ontwikkeling van Antilliaanse kleuters in Nederland. Tussen de verschillende dimensies van cognitieve ontwikkeling en overige aspecten van taalvaardigheid is in beide talen een significante samenhang gevonden.

Met behulp van LISREL-analyse is voorts een sterke samenhang gevonden tussen de ontwikkeling van het Papiamentu en het Nederlands van Antilliaanse kleuters in Nederland. Er blijkt echter een verandering op te treden in de relatie tussen de talen. Aanvankelijk is het Papiamentu de sterkere taal van de kinderen en is er sprake van transfer van het Papiamentu naar het Nederlands. Later wordt echter het Nederlands de sterkere taal van de kinderen en loopt de richting van transfer van het Nederlands naar het Papiamentu. Vorderingen die de Antilliaanse kinderen maken in het Nederlands blijken dan eveneens de ontwikkeling van het Papiamentu in Nederland te bevorderen.

Zowel op Curaçao als in Nederland blijkt het niveau van het Papiamentu bij de aanvang van het basisonderwijs de verdere ontwikkeling in beide talen in belangrijke mate te bepalen. Ten aanzien van de interdependentie tussen het Papiamentu en het Nederlands is aangetoond dat de richting van causaliteit tussen de twee talen op Curaçao loopt van het Papiamentu naar het Nederlands en niet omgekeerd. Op Curaçao beïnvloedt het Papiamentu-niveau na een jaar onderwijs bovendien het niveau van het Nederlands op dat moment. Aan het eind van de kleuterperiode is op Curaçao geen directe beïnvloeding gevonden van het Nederlands door het Papiamentu. In Nederland vindt op dat moment transfer plaats van het Nederlands naar het Papiamentu. Dit is te verklaren vanuit het feit dat kinderen in Nederland vooral via het kleuteronderwijs vooruitgang boeken op hun Nederlandse taalvaardigheid.

Verder is tussen taalvaardigheid in het Papiamentu en het Nederlands en metalinguïstisch bewustzijn in Nederland evenals op Curaçao een sterke samenhang gevonden. Kinderen die aan het eind van de kleuterperiode een min of meer gebalanceerd hoog niveau van tweetaligheid bezitten, scoren hoger op cognitieve en metalinguïstische taken dan kinderen die laag scoren in één taal of in beide talen. Een hoog niveau van tweetaligheid hangt blijkbaar samen met een goed inzicht in de structuur van taal als zodanig.



## **HOOFDSTUK 11: DETERMINANTEN VAN TAALONTWIKKELING IN NEDERLAND**

In dit hoofdstuk staat de vraag centraal vanuit welke sociolinguïstische en onderwijskundige factoren de individuele verschillen in de taalvaardigheidsontwikkeling in het Papiamentu en het Nederlands van Antilliaanse/Arubaanse kinderen in de onderbouw van het Nederlandse basisonderwijs mede kunnen worden verklaard. De taalvaardigheid van de kinderen wordt daartoe gerelateerd aan de verzamelde leerling-, gezins- en onderwijsgegevens, zoals beschreven in hoofdstuk 5. In paragraaf 11.1 wordt de invloed onderzocht van biografische gegevens van de kinderen en van hun culturele oriëntatie. In paragraaf 11.2 wordt ingegaan op omgevingsfactoren als het gezin, de ruimere omgeving en de school. Voor de sociobiografische gegevens wordt met behulp van factoranalyse gezocht naar een meer beperkte set van predictorvariabelen. In paragraaf 11.3 wordt met behulp van correlatieve analyse de taalvaardigheid van kinderen bij het begin en aan het einde van de onderzoeksperiode gerelateerd aan de gevonden clusters van predictorvariabelen. Met behulp van regressie-analyse wordt tenslotte een schets gegeven van die predictorvariabelen die in belangrijke mate de ontwikkeling in het Papiamentu en het Nederlands van Antilliaanse en Arubaanse kleuters in de Nederlandse context bepalen.

### **11.1 Leerlingkenmerken**

#### **11.1.1 Descriptieve analyse van leerlingkenmerken**

Sekse, leeftijd en verblijfsduur in Nederland zijn opgenomen als biografische gegevens van de kinderen ( $N=62$ ) en worden als zelfstandige factoren beschouwd in de analyse van predictorvariabelen. Het aantal jongens en meisjes in het onderzoek in Nederland is evenredig verdeeld: 49 procent meisjes en 51 procent jongens. Aan het begin van het onderzoek varieerde de leeftijd van de deelnemende kinderen van 4 tot 5;5 jaar. De meeste kinderen (73 procent) zijn buiten Nederland geboren op de Nederlandse Antillen of Aruba. De gemiddelde verblijfsduur in Nederland is dan ook geringer dan de gemiddelde leeftijd van de kinderen, namelijk 44 maanden (3;7 jaar) aan het begin van het onderzoek.

Daarnaast is de sociaal-culturele oriëntatie van de kinderen in Nederland aan de hand van een voorgestructureerde vragenlijst vastgesteld. De vragen hebben betrekking op de attitude van de kinderen ten aanzien van de school en de leerkracht, de etniciteit van vrienden thuis en op school en de voorkeur voor voorleesverhaaltjes, televisieprogramma's, muziek, eten, taal en woonplaats. De antwoorden van de kinderen werden dichotoom gecodeerd naar attitude ten opzichte van de eigen cultuur (C1) en van de Nederlandse cultuur (C2). Tabel 11.1 bevat in vergelijkend perspectief de relatieve waarden van de attitudemetingen ten opzichte van de diverse deelaspecten van culturele oriëntatie van de kinderen. Duidelijk wordt dat de meeste kinderen de eigen cultuur prefereren boven de Nederlandse cultuur. Een uitzondering daarop vormt de school: er is geen preferentie voor naar school gaan in eigen land boven Nederland of omgekeerd. Hierbij moet worden aangetekend dat de meeste participerende kinderen geen schoolse ervaring hebben in eigen land. Opvallend veel kinderen prefereren daarentegen om op de Antillen te wonen, terwijl

slechts een klein gedeelte (17 procent) liever in Nederland woont. De meeste kinderen spelen het liefst met kinderen uit de eigen etnische groep. Dit geldt zowel voor vrienden op school als thuis. Opvallend veel kinderen zouden een Antilliaanse leerkracht willen. Dit is des te meer opmerkelijk, omdat er in de schoolpraktijk in Nederland weinig Papiamentutalige leerkrachten zijn en de kinderen geen andere schoolervaring dan de Nederlandse hebben. Een redelijk hoog percentage zou liever naar televisieprogramma's in het Papiamentu kijken. Dergelijke programma's bestaan nauwelijks in Nederland, terwijl er bovendien vrijwel geen Papiamentutalige kinderprogramma's op videobanden verkrijgbaar zijn. Over het algemeen is de houding ten aanzien van de Nederlandse cultuur positief.

Tabel 11.1: Culturele preferentie van Antilliaanse/Arubaanse kinderen in Nederland (in %)

	Eigen cultuur	Nederlandse cultuur	Geen preferentie
verhaaltjes	53	32	15
muziek	46	30	24
televisieprogramma's	43	36	21
taal	47	32	21
wonen	69	17	14
school	40	40	20
leerkracht	54	31	15
vrienden op school	44	21	35
vrienden thuis	47	20	33

### 11.1.2 Samenhang tussen leerlingkenmerken

Eerst is met behulp van correlatieve analyse de samenhang onderzocht tussen de diverse variabelen die samen de factor culturele oriëntatie van de kinderen vormen. In tabel 11.2 wordt de correlatiematrix gepresenteerd voor wat betreft de aspecten van eigen cultuur. Er blijkt een sterke samenhang te zijn tussen vrijwel alle gedefinieerde aspecten van oriëntatie op de eigen cultuur. Kinderen die aangeven een leerkracht uit de eigen etnische groep te prefereren blijken ook liever naar verhaaltjes in het Papiamentu te luisteren en geven tevens de voorkeur aan televisieprogramma's en liedjes in de eigen taal.

Tabel 11.2 : Samenhang tussen aspecten van oriëntatie op de eigen cultuur van Antilliaanse/Arubaanse kinderen in Nederland

	Sch	Vrs	Et	Ler	Lez	Tv	Muz	Vrt	Ta
Vrs	.43**								
Et	.38**	.33**							
Ler	.34**	.21	.48**						
Lez	.36**	.26*	.43**	.60**					
Tv	.24*	.20	.38**	.50**	.52**				
Muz	.33**	.14	.18	.44**	.41**	.42**			
Vrt	.26*	.26*	.30*	.12	.25*	.20	.33**	.34**	
Ta	.20	.17	.47**	.39**	.28*	.34**	.33**	.27*	
Wo	.44**	.19	.19	.47**	.41**	.31*	.38**		.27*

*sch=school, vrs=vrienden op school, et=eten, ler=leerkracht, lez=voorleesverhaaltjes, tv=televisieprogramma's, muz=muziek, vrt=vrienden thuis, ta=taal, wo=wonen*

In tabel 11.3 worden de correlaties gepresenteerd van de variabelen die samen de factor oriëntatie op de Nederlandse cultuur bepalen. Ook hier is een samenhang gevonden tussen leerkracht en de preferente taal voor verhaaltjes. Verder blijkt dat kinderen die liever in Nederland wonen ook liever met Nederlandstalige vriendjes omgaan. De variabele 'eten' toont over het algemeen weinig samenhang met de overige aspecten.



Tabel 11.3: *Samenhang tussen aspecten van oriëntatie op de Nederlandse cultuur van Antilliaanse/Arubaanse kinderen in Nederland*

	Sch	Vrs	Et	Ler	Lez	Tv	Muz	Vrt	Ta
Vrs	.39**								
Et	.08	.08							
Ler	.16	.21	.13						
Lez	.17	.18	.15	.43**					
Tv	.10	.31*	.34**	.26*	.20				
Muz	.13	.21	.04	.13	.36**	.18			
Vrt	.14	.23	.21	.06	.02	.26*	.20		
Ta	.28*	.16	.20	.24*	.39**	.31*	.29*	.36**	
Wo	.37**	.12	-.03	.06	.09	.15	.29*	.14	.18

*sch=school, vrs=vrienden op school, et=eten, ler=leerkracht, lez=voorleesverhaaltjes, tv=televisieprogramma's, muz=muziek, vrt=vrienden thuis, ta=taal, wo=wonen*

Met het oog op inhoudsvaliditeit is de dimensionaliteit onderzocht van de variabele culturele oriëntatie. Factoranalyse geeft aan dat deze variabele twee onderdelen omvat, waarvan één verwijst naar de eigen cultuur (C1) en de andere naar de Nederlandse cultuur (C2). Er blijkt sprake van één-factor-oplossingen voor de oriëntatie op eigen cultuur (40% verklaarde variantie) en voor oriëntatie op de Nederlandse cultuur (29% verklaarde variantie). In tabel 11.4 zijn de bijbehorende factorladingen opgenomen.

Tabel 11.4: Factorladingen voor culturele oriëntatie van kinderen in Nederland

Variabelen	Eigen cultuur	Nederlandse cultuur
School	62	51
Vrienden op school	46	56
Eten	65	37
Leerkracht	76	51
Voorlezen	75	60
Televisie	67	61
Muziek	63	53
Vrienden thuis	49	50
Taal	59	67
Wonen	63	43

## 11.2 Omgevingskenmerken

Onder omgevingskenmerken worden gerekend de gezinssituatie van het kind alsmede de taal die het kind gebruikt binnen en buiten het gezin. Er zijn drie clusters van omgevingskenmerken onderscheiden: de gezinssituatie, de culturele oriëntatie van de ouders en de taalkeuze van het kind.

### 11.2.1 Descriptieve analyse van gezinskenmerken

Verreweg de meeste gezinnen van de deelnemende kinderen hebben een lage sociaal-economische status (75 procent). De gemiddelde SES wordt voornamelijk bepaald door het opleidingsniveau en beroep van de moeder, omdat in bijna de helft van de gezinnen waar data zijn verzameld (N=62), de vader ontbreekt. In de meeste gevallen zijn de kinderen in gezinsverband met de moeder naar Nederland geëmigreerd: de gemiddelde verblijfsduur in Nederland van de moeder komt overeen met die van het kind (4 jaar).

Volgens opgave van de ouders spreken de ouders/verzorgers onderling overwegend Papiamentu thuis. Het Nederlands speelt een grotere rol in de interactie met de kinderen, maar niet in overwegende mate. Kinderen spreken onderling en met de ouders meer Nederlands dan Papiamentu. Naar verhouding hebben moeders veel minder contact met het Nederlands dan de vaders. Voor laatstgenoemden is de dagelijkse omgangstaal buiten het gezin hoofdzakelijk Papiamentu. Tabel 11.5 geeft een overzicht.

Tabel 11.5: Door Antilliaanse/Arubaanse ouders aangegeven taalgebruik van het gezin in Nederland (%)

	Papiamentu	Nederlands	Papiamentu + Nederlands
Ouders onderling	77	03	20
Vader tov kind	47	18	32
Moeder tov kind	53	10	37
Kind tov ouders	23	15	63
Kinderen onderling	16	21	63
Kind tov vrienden	25	36	39
thuis	16	53	30
Kind tov vrienden	31	18	52
straat	33	30	37
Kind tov	71	13	16
Ant.vrienden			
Contact vader			
Contact moeder			

De culturele oriëntatie van het gezin is bepaald aan de hand van een lijst gesloten vragen over boeken en muziek, mediagebruik (radio, televisie, dagbladen), feesten, eetgewoonte, toekomstperspectief, taalattitude. Op een vierpuntsschaal, lopend van 'niet' tot 'beide talen' konden ouders de mate van gebruik aangeven van boeken en muziek in het Papiamentu en het Nederlands. Codering van de antwoorden vond plaats op basis van scoretoekenning aan respectievelijk de eigen cultuur (C1) en de Nederlandse cultuur (C2) voor zowel de vader als de moeder. Voor wat deze variabele betreft, blijken de meeste gezinnen zich bicultureel op te stellen. Geen enkel gezin richt zich uitsluitend op de Nederlandse cultuur, terwijl slechts een minimaal aantal (2 procent) zich uitsluitend op de eigen cultuur richt.

Aan de hand van vragen over mediagebruik in het gezin kon op een drie-puntsschaal (dagelijks, soms, nooit) worden aangegeven in welke mate in het gezin gebruik wordt gemaakt van televisieprogramma's, radioprogramma's en kranten in de eigen taal en het Nederlands. Bij codering van de gegevens zijn aan de antwoorden respectievelijk 2, 1 en 0 punten toegekend. Uit de gegevens blijkt dat in de meeste Antilliaanse gezinnen niet op dagelijkse basis gebruik wordt gemaakt van het media-aanbod in Nederland. Dat geldt zowel voor het Papiamentu als voor het Nederlands. Ten aanzien van het Papiamentu is een verklaring hiervoor te vinden in het feit dat in Nederland het media-aanbod minimaal is en vrijwel beperkt tot een aantal dagbladen uit de Antillen en een gering aantal radioprogramma's in het Papiamentu. Er wordt relatief vaker gebruik gemaakt van het aanbod via de Nederlandse media. Tabel 11.6 geeft hiervan een overzicht.



Tabel 11.6: *Mate van mediagebruik in het Papiamentu en het Nederlands in Nederland*

	Papiamentu	Nederlands
dagelijks	02	03
soms	68	95
nooit	30	02

Aan de ouders zijn voorts schriftelijke vragen gesteld omtrent hun leefgewoonten (feesten, eten) en hun toekomstperspectief ten aanzien van hun verblijf in Nederland. Codering vond op dezelfde wijze plaats als hierboven omschreven. Ook bij dit onderdeel blijken de meeste ouders (73 procent) zich op beide culturen te richten. Een gering aantal gezinnen richt zich pertinent niet op de eigen cultuur (5 procent). In 22 procent van de gezinnen richt men zich uitsluitend op de eigen cultuur.

Aan de ouders is tenslotte gevraagd om op een drie-puntsschaal aan te geven of naar hun mening de betreffende talen belangrijk zijn voor de onderwijskansen van hun kinderen. Over het belang van een goede beheersing van het Nederlands zijn de meeste ouders het met elkaar eens. Opmerkelijk veel ouders spreken zich ook uit voor onderwijs in de eigen taal. Dit is te zien in tabel 11.7

Tabel 11.7: *Attitude van Antilliaanse/Arubaanse ouders ten aanzien van het Papiamentu en het Nederlands in het onderwijs in Nederland*

	Belangrijk	Niet belangrijk	Geen mening
Papiamentu	63	31	06
Nederlands	95	05	00

### 11.2.2 Omgevingstaal

De taalkeuze van het kind in de omgeving van huis, straat en school is onderzocht aan de hand van een aantal vragen die in de eigen taal mondeling zijn gesteld aan het kind. De antwoorden van de kinderen werden gecodeerd op een vijf-puntsschaal lopend van uitsluitend Papiamentu tot uitsluitend Nederlands. Ten behoeve van de overzichtelijkheid in de analyse zijn de vijf categorieën teruggebracht tot drie. In tabel 11.8 zijn de relatieve waarden opgenomen van de taalkeuze zoals aangegeven door de kinderen. Met vriendjes op school wordt meestal Nederlands gesproken en met vriendjes thuis meestal Papiamentu. De kinderen geven aan thuis overwegend Papiamentu te spreken, maar het gebruik van het Nederlands naast de eigen taal is opvallend hoog.

Tabel 11.8: Taalkeuze van Antilliaanse/Arubaanse kinderen in Nederland (%)

	Papiamentu	Nederlands	Papiamentu + Nederlands
Met vader	56	19	24
Met moeder	65	19	15
Met jongere broer/zus	56	22	22
Met oudere broer/zus	61	19	21
Met beste vriend(in)	41	37	22
Met vrienden op school	25	43	32
Met vrienden thuis	59	17	24

Factoranalyses zijn uitgevoerd op de drie clusters van onderzochte omgevingskenmerken: de gezinssituatie, de culturele oriëntatie van de ouders en de taalkeuze van het kind. Met behulp van correlatieve analyse is de samenhang onderzocht van de items die de variabele gezinstaal vormen. De correlatiematrix in tabel 11.9 laat positieve correlaties zien voor alle items. Uit de tabel valt op te maken dat het taalgebruik van de kinderen onderling thuis grote samenhang toont met het taalgebruik van de kinderen met vrienden thuis en in mindere mate met leeftijdgenoten op straat. Er zijn hoge correlaties te zien tussen taalcontact van de moeder en de taal die thuis door de ouders onderling wordt gesproken, alsmede met de taal die de moeder in de interactie met het kind gebruikt. De correlaties tussen deze items liggen voor de vader veel lager.

Tabel 11.9: Correlaties bij gezinstaal in Nederland

	ou	va-k	moe-k	k-ou	k-k	k-vrt	k-vrs	k-Avr	conva
va-k	.48**								
moe-k	.61**	.56**							
k-ou	.26*	.44**	.56**						
k-k	.53**	.58**	.61**	.58**					
k-vrt	.38**	.50**	.35**	.40**	.80**				
k-vrs	.31*	.31*	.38**	.66**	.61**	.67**			
k-Avr	.34**	.28*	.26*	.38**	.52**	.67**	.70**		
conva	.30*	.53**	.15	.23	.40**	.63**	.37**	.32*	
conmoe	.70**	.44**	.75**	.36**	.59**	.57**	.52**	.43**	.41**

*k=kind, va=vader, moe=moeder, ou=ouders, vrt=vrienden thuis, vrs=vrienden op straat, Avr=Antilliaanse vrienden, conv= taalcontact vader, conmoe= taalcontact moeder.*

De variabele gezinstaal leverde één factor op die 53 procent van de variantie van items verklaart. In tabel 11.10 worden de desbetreffende factorladingen weergegeven. Het taalcontact van de moeder en het taalgebruik van de kinderen met leeftijdgenoten laden hoog op de factor gezinstaal.

Tabel 11.10: Factorladingen voor de variabele gezinstaal in Nederland

Variabelen	Factorladingen
Ouders onderling	67
Vader tov kind	70
Moeder tov kind	72
Kind tov ouders	67
Kind tov kind	87
Kind tov vrienden thuis	83
Kind tov vrienden straat	76
Kind tov Antilliaanse vrienden	67
Contact vader	58
Contact moeder	80

De culturele oriëntatie van ouders is gemeten met vragen naar verdieping in de cultuur via lezen en muziek, mediagebruik, culturele gewoonten (feesten, kleding) en de attitude ten opzichte van het Papiamentu en het Nederlands. Voor wat betreft de oriëntatie van de ouders op de eigen cultuur blijkt er een sterke samenhang te bestaan tussen lezen/muziek en leefgewoonten. Bij de oriëntatie op de Nederlandse cultuur geven vooral lezen/muziek en mediagebruik een sterke samenhang te zien. De variabele culturele oriëntatie van de ouders levert twee unidimensionale schalen op. De schaal oriëntatie op eigen cultuur (C1) verklaart 42 procent van de variantie van de items. Voor de schaal oriëntatie op de



Nederlandse cultuur (C2) bedraagt het percentage verklaarde variantie 43 procent. Taalattitude blijkt op beide factoren het laagst te laden. De factor C1 wordt voornamelijk bepaald door de verdieping in eigen cultuur en leefgewoonten. De factor C2 wordt in hoge mate bepaald door de mate van gebruik van de Nederlandse media. In tabel 11.11 zijn de factorladingen opgenomen voor culturele oriëntatie van de ouders.

Tabel 11.11: Factorladingen voor culturele oriëntatie van de ouders in Nederland

Variabelen	Eigen cultuur	Nederlandse cultuur
Lezen/muziek	76	73
Mediagebruik	69	84
Gewoonten	75	54
Taalattitude	25	40

Alle items die samen de variabele taalkeuze van het kind vormen, geven positieve correlaties te zien (tabel 11.12). Opvallend is daarbij de relatief lage correlatie tussen de taal die het kind gebruikt in interactie met de moeder en het taalgebruik met de vader en oudere broer/zus. De correlatie tussen de taalkeuze in het contact met de moeder en met de jongere broer/zus is veel hoger.

Tabel 11.12: Correlatiematrix voor de taalkeuze van Antilliaanse/Arubaanse kinderen in Nederland

	K-va	K-moe	K-job	K-oub	K-bvr
k-moe	.33**				
k-job	.68**	.55**			
k-oub	.83**	.22	.51**		
k-bvr	.30*	.38**	.51**	.45**	
k-ovr	.32*	.19	.20	.19	.48**

k=kind, va=vader, moe=moeder, job=jongere broer/zus, oub=oudere broer/zus, bvr=boezemvriend, ovr=overige vrienden.

Voor wat de variabele taalkeuze van het kind betreft is er één factor teruggevonden. De verklaarde variantie van de items bedraagt 53 procent. In tabel 11.13 zijn de bijbehorende factorladingen opgenomen.

*Tabel 11.13: Factorladingen voor de variabele taalkeuze van het kind in Nederland*

Variabelen	Factorladingen
Contact vader	85
Contact moeder	60
Contact jongere broer/zus	87
Contact oudere broer/zus	81
Contact boezemvriend	70
Contact overige vrienden	47

### 11.2.3 Kenmerken van institutionele opvang

Aan de ouders zijn vragen gesteld over de voorschoolse ervaring van de kinderen. In de meeste gevallen (63 procent) hadden de kinderen die niet. Aan de leerkrachten van de deelnemende kinderen zijn vragen voorgelegd over het taalcontact met het Papiamentu en het Nederlands binnen en buiten de school. Het contact met het Papiamentu vindt daarbij veel meer buiten dan binnen de school plaats, terwijl het contact met het Nederlands volgens de leerkrachten juist voornamelijk binnen de scholen plaatsvindt. Er zijn opmerkelijk weinig kinderen die noch binnen noch buiten de school contact hebben met de eigen taal. Daartegenover staat een veel hoger percentage dat volgens de leerkracht buiten de school geen contact zou hebben met het Nederlands.

Tabel 11.14: *Contact met het Papiamentu en het Nederlands binnen en buiten de school in Nederland*

	Veel	Weinig	Geen
Papiamentu binnen school	49	45	06
Nederlands binnen school	72	24	04
Papiamentu buiten school	58	38	04
Nederlands buiten school	23	55	23

De taalkeuze van de kinderen in contact met kinderen uit de eigen etnische groep varieert volgens de leerkracht naar omgeving. Binnen de school wordt er meer gebruik gemaakt van het Nederlands (66 procent) in contacten met andere Antilliaanse kinderen, terwijl buiten de school veel meer het Papiamentu wordt gebruikt tussen kinderen van dezelfde etnische groep (52 procent). Het aantal kinderen dat binnen de eigen etnische groep in beide talen communiceert is relatief gering en die groep is op school bovendien kleiner (13 procent) dan daarbuiten (24 procent). Dit feit is waarschijnlijk te verklaren vanuit het gegeven dat er op school veel meer Nederlands wordt gebruikt tussen Antilliaanse kinderen onderling.

In de meeste gevallen (59 procent) blijkt de boezemvriend(in) afkomstig te zijn uit de eigen etnische groep. Met die vriend(in) wordt voornamelijk Papiamentu gesproken. Maar ook een aanzienlijke groep (41 procent van de kinderen) heeft een Nederlandstalige boezemvriend(in). Het contact verloopt dan in het Nederlands.

De variabele taalcontact leverde een één-factor oplossing op voor contact met het Papiamentu met een verklaarde variantie van 59 procent. Voor contact met het Nederlands werd ook één factor gevonden met een verklaarde variantie van 50 procent. De bijbehorende factorladingen zijn te vinden in tabel 11.15.

Tabel 11.15: *Factorladingen voor de variabele taalcontact van het kind*

	Contact in Papiamentu	Contact in Nederlands
Leeftijdgenoten op school	75	63
Leeftijdgenoten buiten school	76	63
Boezemvriend(in)	73	70
Antillianen op school	77	75
Antillianen buiten school	82	81

Op drie momenten is aan de leerkrachten gevraagd of de kinderen extra-opvang in het Nederlands krijgen: aan het begin van de kleuterperiode en vervolgens weer na een en na twee jaar onderwijs. In vergelijking met kinderen uit andere etnische groepen blijkt die opvang relatief gering. In tabel 11.16 is een overzicht opgenomen van het percentage Antilliaanse kinderen dat extra lessen Nederlands krijgt op school in de loop van de



kleuterperiode. Te zien is dat aan het begin van de kleuterperiode 41 procent van de kleuters extra NT2-lessen krijgt waarvan het grootste deel gedurende 1 uur per week. Na een jaar onderwijs treedt er een daling op in het aantal kinderen dat extra lessen Nederlands krijgt. Na 2 jaar onderwijs klimt het percentage weer op naar 42 procent. Op dit laatste meetmoment vindt in vrijwel alle gevallen de extra taalbegeleiding buiten de klas plaats. Daarbij worden de methoden 'Knoop het in je oren' en 'Laat wat van je horen' het meest gebruikt, alsmede een eigen combinatie van bestaande NT2-methoden.

Tabel 11.16: Aantal uren extra NT2-onderwijs per week in Nederland

	Begin groep 1	Eind groep 1	Eind groep 2
Geen	53	69	56
1 uur	29	29	32
2 uur	12	01	05
3 uur	00	00	05

### 11.3 Determinanten van tweetaligheid

Om na te gaan vanuit welke achtergrondfactoren het tempo van verwerving van het Papiamentu en het Nederlands kan worden verklaard zijn correlaties berekend tussen de factorscores van de predictorvariabelen en taalfactorscores. Allereerst is bij de aanvang van het basisonderwijs de samenhang nagegaan tussen kind- en gezinsvariabelen en de op dat moment bereikte vaardigheid in het Papiamentu en het Nederlands. Aan het eind van de kleuterperiode is de samenhang onderzocht tussen kind-, gezins- en onderwijsvariabelen enerzijds en vaardigheden in het Papiamentu en het Nederlands anderzijds.

Tabel 11.17 geeft de correlaties tussen kind- en gezinsvariabelen bij de aanvang van het basisonderwijs. Opvallend is de negatieve correlatie tussen voorschoolse ervaring en vaardigheid in het Papiamentu. Zoals uit de profielbeschrijving van de Antilliaanse kinderen blijkt (hoofdstuk 4) had de voorschoolse opvang van de kinderen voornamelijk plaats op de Antillen, nog voor de emigratie naar Nederland. In hoofdstuk 8 is gerapporteerd dat de factor voorschoolse opvang op Curaçao betrekkelijk weinig invloed heeft op de taalvaardigheidsontwikkeling in de kleuterleeftijd. In Nederland blijken verder de correlaties tussen vaardigheid Papiamentu en de predictoren gezinstaal, taalkeuze van het kind en culturele oriëntatie van het kind redelijk positief.

Voor wat de correlaties tussen predictorvariabelen en vaardigheid in het Nederlands bij de aanvang van het basisonderwijs betreft blijken de factoren culturele oriëntatie van de ouders en taalcontact van het kind de grootste samenhang met vaardigheid in het Nederlands te vertonen. Ook de correlaties tussen vaardigheid in het Nederlands enerzijds en verblijfsduur van de moeder, SES en taalkeuze van het kind anderzijds blijken redelijk hoog maar niet significant te zijn.

Tabel 11.17: *Correlaties tussen kind- en gezinskenmerken enerzijds en taalvaardigheid anderzijds bij de aanvang van het basisonderwijs in Nederland*

	Papiamentu	Nederlands
Gezinstaal	.37	.16
Culturele oriëntatie ouders	-.01	.34*
Verblijfsduur vader	-.34	.21
Verblijfsduur moeder	-.23	.32
SES	.11	.25
Taalcontact kind	.15	.43*
Taalkeuze kind	.28	.42
Culturele oriëntatie kind	.26	.23
Verblijfsduur kind	-.18	.21
Voorschoolse ervaring	-.43*	.21

Aan het eind van groep 2 blijkt vooral de gezinstaal significant positief samen te hangen met de taalvaardigheid in het Papiamentu op dat moment. Significat is ook de negatieve samenhang met de verblijfsduur van de moeder. De correlaties tussen de vaardigheid Nederlands, SES en taalcontact blijken significant. Opvallend is de negatieve correlatie tussen extra NT2-onderwijs en vaardigheid in het Nederlands. Dit resultaat kan worden verklaard vanuit het feit dat juist kinderen met een lage NT2-vaardigheid in aanmerking komen voor extra NT2-onderwijs.

Tabel 11.18: *Correlaties tussen kind-, gezins- en onderwijskenmerken enerzijds en taalvaardigheid anderzijds aan het eind van groep 2 in Nederland*

	Papiamentu	Nederlands
Gezinstaal	.52**	.01
Culturele oriëntatie ouders	-.25	.16
Verblijfsduur vader	-.40	.20
Verblijfsduur moeder	-.28*	.09
SES	.01	.33*
Taalcontact kind	.23	.38*
Taalkeuze kind	.18	.11
Culturele oriëntatie kind	.23	.22
Verblijfsduur kind	-.09	.01
Voorschoolse ervaring	-.13	.15
Extra NT2-lessen		-.18
NT2 binnen de klas		-.24
NT2-methode		-.22

Multiple-regressie-analyse met taalvaardigheid Papiamentu als afhankelijke variabele levert aan het eind van Groep 2 een significante predictie op vanuit drie variabelen: gezinstaal, culturele oriëntatie van de ouders en verblijfsduur van de moeder. De verklaarde variantie daarbij is 19 procent. In tabel 11.19 worden de gegevens samengevat.

*Tabel 11.19: Multiple-regressie van taalvaardigheid Papiamentu op predictorvariabelen aan het eind van Groep 2 in Nederland*

Predictorvariabele	Beta	R
Gezinstaal	.30	.43**
Culturele oriëntatie ouders	-.24	
Verblijfsduur moeder	-.19	

Multiple-regressie-analyse met taalvaardigheid Nederlands als afhankelijke variabele levert twee predictoren op: gezinstaal en taalcontact met een verklaarde variantie van 14 procent. Het resultaat van deze analyse wordt weergegeven in tabel 11.20.



Tabel 11.20 : Multiple-regressie van taalvaardigheid Nederlands op predictorvariabelen aan het eind van Groep 2 in Nederland

Predictorvariabele	Beta	R
Taalcontact kind	.41	.37**
Gezinstaal	-.17	

#### 11.4 Conclusies

Er kan een aantal conclusies worden getrokken uit het in dit hoofdstuk gerapporteerde onderzoek. Voor de gekozen predictorvariabelen kon unidimensionaliteit worden vastgesteld, wat kan worden opgevat als een empirische ondersteuning voor de homogeniteit van deze variabelen.

Bij het begin van het basisonderwijs blijken de factoren gezinstaal, taalkeuze en culturele oriëntatie van het kind een positieve samenhang te vertonen met de vaardigheid in het Papiamentu. Verblijfsduur van de ouders en voorschoolse ervaring blijken daarentegen negatief samen te hangen met de vaardigheid in het Papiamentu. Waarschijnlijk neemt het gebruik van het Papiamentu in de interactie met het kind af naarmate de verblijfsduur in Nederland toeneemt. De verblijfsduur en culturele oriëntatie van de ouders, alsmede het taalcontact en de taalkeuze van het kind blijken positief samen te hangen met de vaardigheid in het Nederlands. Aan het einde van groep 2 blijken gezinstaal, culturele oriëntatie en verblijfsduur van de ouders de belangrijkste voorspellers van de vaardigheid in het Papiamentu. De variabelen sociaal-economische status (SES), taalcontact en taalkeuze van het kind alsmede de extra aandacht voor NT2 op school blijken de sterkste predictoren van vaardigheid in het Nederlands. Een verklaring voor de negatieve samenhang van aandacht voor het Nederlands op school en NT2-vaardigheid kan zijn dat juist zwakke leerlingen voor extra NT2-lessen in aanmerking komen.

# **Deel V**

---

## **CONCLUSIES EN DISCUSSIE**

### **12. Conclusies en discussie**

- 12.1 Ontwikkeling van Papiamentu en Nederlands op Curaçao**
- 12.2 Ontwikkeling van Papiamentu en Nederlands in Nederland**
- 12.3 Een vergelijkend perspectief**
- 12.4 Cognitieve ontwikkeling en patronen van tweetaligheid**
- 12.5 Determinanten van tweetaligheid**
- 12.6 Implicaties voor het onderwijs**



## **HOOFDSTUK 12: CONCLUSIES EN DISCUSSIE**

In dit hoofdstuk worden de in hoofdstuk 4 geformuleerde onderzoeksvragen beantwoord. Eerst wordt in paragraaf 12.1 de ontwikkeling van tweetaligheid geschetst op Curaçao en in paragraaf 12.2 die in Nederland. Een vergelijking tussen de patronen van tweetaligheid in deze twee contexten wordt gepresenteerd in paragraaf 12.3. In paragraaf 12.4 wordt gerapporteerd over de gevonden afhankelijkheden tussen de talen. In paragraaf 12.5 komen de sociolinguïstische en onderwijskundige variabelen die het patroon van tweetaligheid beïnvloeden aan bod. Tenslotte wordt in paragraaf 12.6 een aantal slotopmerkingen bij het onderzoek geplaatst en worden suggesties voor het onderwijs gedaan.

### **12.1 Ontwikkeling van Papiamentu en Nederlands op Curaçao**

Het hier gerapporteerd onderzoek geeft duidelijk aan dat zowel in het Papiamentu als in het Nederlands op Curaçao op alle geoperationaliseerde linguïstische niveaus significante vooruitgang plaatsvindt gedurende de kleuterschoolperiode. Die vooruitgang verschilt echter per linguïstisch niveau en per taal.

Kleuters blijken gedurende de eerste twee jaren op school op de klankmanipulatietoets in het Papiamentu een plafond te bereiken. Deze bevindingen geven aan dat kinderen op Curaçao in het Papiamentu rond hun vierde jaar beschikken over een in hoge mate ontwikkeld fonologisch systeem (Schaerlaekens & Gillis 1987). Dat betekent nog niet dat de perceptie en produktie op fonologisch niveau van kinderen op die leeftijd geheel overeen komen met die van volwassenen. Verder is op Curaçao een duidelijke vooruitgang gevonden in de klankmanipulatie in het Nederlands van kinderen. Deze vooruitgang vindt plaats ondanks het feit dat in deze periode over het algemeen in de interactie met kinderen weinig Nederlands wordt gebruikt. De ontwikkeling is aan het einde van de kleuterschoolperiode nog niet ver gevorderd. Hoewel er nog relatief weinig empirische gegevens beschikbaar zijn over de fonologische competentie van tweetalige kinderen (Watson 1991), zijn er steeds meer aanwijzingen dat de vaardigheid in klankdiscriminatie in een bepaalde taal bij jonge kinderen vervaagt of zelfs verdwijnt als deze vaardigheid niet wordt geprikkeld door stimuli in hun directe omgeving (Burnham 1986). Het geringe taalaanbod in het Nederlands aan Curaçaose kleuters blijkt echter toch nog voldoende te zijn om in deze taal vooruitgang op fonologisch niveau te boeken.

Op lexicaal niveau is uit het onderzoek gebleken dat vooral gedurende het eerste schooljaar de woordkennis van kinderen in het Papiamentu zowel receptief als productief in belangrijke mate toeneemt. Dat geldt evenzeer voor het Nederlands, hoewel de scores op de woordenschattoetsen aanzienlijk lager zijn in het Nederlands dan in het Papiamentu. Uit een vergelijking van het ontwikkelingstempo van de woordkennis in beide talen is verder komen vast te staan dat de productieve woordenschat gedurende de kleuterperiode zich sneller ontwikkelt in het Papiamentu dan in het Nederlands. De receptieve woordenschat ontwikkelt zich daarentegen in hoger tempo in het Nederlands dan in het Papiamentu.



De receptieve beheersing van cognitieve begrippen neemt op Curaçao gedurende het eerste jaar op de kleuterschool sterk toe in het Papiamentu en in het Nederlands. Daarbij blijkt gedurende de hele kleuterperiode de kennis van deze begrippen in het Papiamentu aanmerkelijk hoger dan in het Nederlands. Het ontwikkelingstempo van de Nederlandse begrippen blijkt daarentegen hoger dan het ontwikkelingstempo van de begrippen in het Papiamentu.

De resultaten op de zinsimitatietoetsen in het Papiamentu wijzen in de richting van een steeds betere beheersing van de grammaticale structuur van het Papiamentu. De grootste vooruitgang blijkt vooral in het eerste jaar op school plaats te vinden. In de beheersing van de grammaticale structuur van het Nederlands is bovendien een geringe vooruitgang waargenomen.

Eenzelfde ontwikkelingspatroon in de twee talen is gevonden op tekstueel niveau. Bij de aanvang van het kleuteronderwijs kunnen kinderen verhaaltjes in het Papiamentu al redelijk goed begrijpen. Tijdens de kleuterschoolperiode gaat het begrip van korte teksten nog verder vooruit. Het begrip van verhaaltjes in het Nederlands is aan het begin van de kleuterschoolperiode vrijwel nihil en gaat gedurende deze periode slechts in zeer beperkte mate vooruit.

Vergelijking tussen de twee talen laat zien dat kleuters op Curaçao gedurende de hele kleuterschoolperiode en op alle linguïstische niveaus het sterkst zijn in de eigen taal. Na een jaar onderwijs blijken de resultaten in beide talen vooruit te zijn gegaan. Vooral op het onderdeel cognitieve begrippen wordt het verschil tussen de talen in de loop van de tijd steeds kleiner. Aan het eind van de kleuterschoolperiode is het patroon van taalvaardigheid in de twee talen in relatieve zin niet veel veranderd.

De conclusie lijkt gerechtvaardigd dat binnen de taalsituatie op Curaçao, zoals geschetst in hoofdstuk 3, reeds op kleuterleeftijd de eerste aanzetten van tweetaligheid zijn te onderscheiden. De van huis uit Papiamentutalige kleuter staat aan het begin van een continuüm van tweetaligheid (Saunders 1986) met een sterk dominante eigen taal.

## 12.2 Ontwikkeling van Papiamentu en Nederlands in Nederland

De resultaten van de taalvaardigheidstoetsen geven ook in Nederland een evenwichtige ontwikkeling te zien van de eigen taal gedurende de kleuterperiode: vaardigheden die aan het begin van de kleuterschool relatief moeilijk zijn, zijn dat aan het eind van de kleuterschool nog. Op vrijwel alle taalvaardigheidsniveaus blijkt het Nederlands echter sneller vooruit te gaan dan het Papiamentu. De scores op het eerste en het tweede meetmoment geven een min of meer gebalanceerd niveau van tweetaligheid te zien bij de kinderen. Op het derde meetmoment echter blijken de scores op de cognitieve-begrippentoets, de woordenschattoetsen en de zinsimitatietaak hoger te liggen in het Nederlands dan in het Papiamentu. De productieve woordenschat is in beide talen gedurende de hele kleuterperiode relatief laag. In de ontwikkeling van de productieve woordenschat in het Papiamentu en het Nederlands van de kinderen is duidelijk te zien dat de twee talen zich in het eerste schooljaar min of meer gelijk ontwikkelen waarna beheersing van het Nederlands de overhand neemt. Aan het eind van de kleuterperiode scoren de kinderen hoger in het Nederlands dan in het Papiamentu. Er lijkt daarbij sprake te zijn van stagnatie in de ontwikkeling van dit onderdeel in de eigen taal. De ontwikkeling van de receptieve woordenschat loopt daarentegen gelijk op in de twee talen van de kinderen. Bij de aanvang van de basisschool zijn de gemiddelde scores in de twee talen op vergelijkbaar niveau. Hoewel aan het eind van de kleuterperiode de gemiddelde scores in het Nederlands hoger liggen dan in het Papiamentu, is er geen sprake van significante verschillen tussen de talen. Ook voor wat betreft grammaticale aspecten van het Nederlands en het Papiamentu blijken kinderen zich bij de aanvang van het basisonderwijs bij toetsing van de twee talen op een vergelijkbaar niveau te bevinden. In beide talen is er vervolgens een toename te zien in de scores waarbij na een jaar onderwijs de toename in het Nederlands groter is dan die in de eigen taal. In beide talen is er sprake van vooruitgang. Over de gehele onderzoeksperiode genomen is de vooruitgang in het Nederlands echter sneller dan in het Papiamentu. Op de tekstbegrijptaken bereiken de kinderen aan het begin van de basisschoolperiode nog relatief lage scores in beide talen. Gedurende het eerste schooljaar blijkt het Nederlands sterker vooruit te gaan dan het Papiamentu. Het verschil tussen de talen is op dit onderdeel minimaal.

Uit het in Nederland uitgevoerd onderzoek blijkt dat een duidelijke verschuiving is waar te nemen in het patroon van tweetaligheid bij Papiamentutalige kleuters in Nederland. Bij entree op de basisschool is er sprake van een min of meer gebalanceerd niveau van tweetaligheid. Gedurende de eerste twee jaar op de basisschool blijkt het Nederlands zich echter sterker te ontwikkelen dan het Papiamentu. Op alle onderzochte linguïstische niveaus wordt het Nederlands de dominante en het Papiamentu de gedomineerde taal. Deze bevindingen sluiten aan bij Kook & Vedder (1989) en Kook & Narain (1993) die een tendens bij Antilliaanse gezinnen in Nederland rapporteren om steeds meer Nederlands te gaan gebruiken in de interactie tussen ouders en kinderen. Nader onderzocht zou moeten worden of er sprake is van een intergenerationeel proces van taalver-schuiving zoals is gevonden bij een aantal andere immigrantengroepen in Europa (Appel & Muysken 1987; Tosi 1984).





### 12.3 Een vergelijkend perspectief

Volgens Bialystok & Cummins (1991) is in onderzoek naar tweetaligheid nog te weinig aandacht geschonken aan de ontwikkeling van deelaspecten van taalvaardigheid en aan interveniërende factoren als contextverschil. Door de opzet van het onderhavige onderzoek is het mogelijk om een beschrijving te geven van de ontwikkeling van tweetaligheid vanuit de gekozen deelaspecten van taalvaardigheid en van het effect van contextverschil op tweetalige ontwikkeling.

Een vergelijking van de taalvaardigheid in termen van percentage-correctscores op Curaçao en in Nederland per meetmoment en taal is in tabel 12.1 opgenomen. De vooruitgang in de twee talen blijkt in beide contexten in het eerste jaar op school op vrijwel alle taalniveaus het grootst te zijn. Daarna treedt een afvlakking op. Op klankniveau heeft dat voor wat betreft de eigen taal in beide contexten te maken met een plafondeffect. Op Curaçao gaat het Nederlands op dit niveau langzamer vooruit dan in Nederland, waar de scores in beide talen een plafondniveau bereiken aan het eind van de kleuterperiode.

Tabel 12.1: *Relatieve scores per meetmoment, taal en context*

	Papiamentu Curaçao	Papiamentu Nederland	Nederland s Curaçao	Nederland s Nederland
Klankmanipulatie 1	81	72	50	60
Klankmanipulatie 2	96 (+15)	85 (+13)	63 (+13)	80 (+20)
Klankmanipulatie 3	95 (+ 0)	91 (+ 6)	69 (+ 6)	89 (+ 9)
Cognitieve begrippen 1	61	46	28	45
Cognitieve begrippen 2	75 (+14)	63 (+17)	51 (+23)	64 (+19)
Cognitieve begrippen 3	81 (+ 6)	73 (+10)	58 (+ 7)	80 (+16)
Receptieve woordenschat 1	52	24	2	20
Receptieve woordenschat 2	63 (+11)	34 (+10)	6 (+ 4)	30 (+10)
Receptieve woordenschat 3	68 (+ 5)	36 (+ 2)	10 (+ 4)	45 (+15)
Produktieve woordenschat 1	65	46	27	43
Produktieve woordenschat 2	77 (+12)	59 (+13)	44 (+17)	58 (+15)
Produktieve woordenschat 3	80 (+ 3)	67 (+ 8)	53 (+ 9)	74 (+16)
Zinsimatie 1	68	36	4	34
Zinsimatie 2	84 (+16)	54 (+18)	7 (+ 3)	59 (+25)
Zinsimatie 3	86 (+ 2)	59 (+ 5)	11 (+ 4)	78 (+19)
Tekstbegrip 1	64	35	5	26
Tekstbegrip 2	85 (+21)	64 (+29)	10 (+ 5)	63 (+37)
Tekstbegrip 3	87 (+ 2)	78 (+14)	15 (+ 5)	84 (+21)

Uit het hier gerapporteerde onderzoek blijkt dat in de ontwikkeling van tweetaligheid in verschillende context, overeenkomsten en verschillen zijn te vinden tussen talen en tussen



leercontext. [Kinderen die op Curaçao opgroeien in een omgeving die voornamelijk Papiamentutalig is, maken in de meeste gevallen binnen het domein van de school voor het eerst kennis met het Nederlands. Antilliaanse kinderen in Nederland die thuis Papiamentu spreken, komen daarentegen ook buiten de school veel meer in contact met het Nederlands en gebruiken die taal ook intensiever en in meerdere domeinen (Narain 1991).] Hoewel in beide contexten sprake is van ontwikkeling van twee talen, is duidelijk dat verschil in taalverwervingscontext leidt tot sterk verschillende patronen van tweetaligheid. [Op Curaçao behalen de kinderen reeds vanaf de aanvang van het onderwijs hogere scores op de Papiamentu toetsen, terwijl Antilliaanse en Arubaanse kinderen in Nederland hoger blijken te scoren op de Nederlandse toetsen. Het verwervingsproces van het Nederlands verloopt op Curaçao veel langzamer dan dat van het Papiamentu. Naarmate de kinderen ouder worden, groeit het verschil in taalvaardigheid tussen de twee contexten: het Papiamentu van de kinderen op Curacao wordt steeds beter dan het Papiamentu van de kinderen in Nederland, terwijl ook het verschil tussen het Nederlands van de Antilliaanse kinderen in Nederland en van de kinderen op Curaçao steeds groter wordt.] Aan de hand van de toegepaste operationalisatie van taalvaardigheid kan worden geconcludeerd dat er sprake is van differentiatie in de ontwikkeling van de verschillende deelvaardigheden van taalbeheersing, maar dat ongeacht taalomgeving de taalontwikkeling van de kinderen in beide talen loopt van receptieve naar produktieve taalbeheersing en dat de ontwikkeling op foneemniveau het snelst verloopt ten opzichte van de overige deelvaardigheden.

## 12.4 Cognitieve ontwikkeling en patronen van tweetaligheid

De in hoofdstuk 2 geformuleerde hypothese dat vaardigheden in de sterke taal invloed hebben op taalvaardigheden in de zwakkere taal van leerlingen, vindt in dit onderzoek bevestiging. Het onderzoek toont aan dat deze hypothese geldt ongeacht context of taal. Uit het onderzoek op Curacao blijkt dat het vaardigheidsniveau in het Papiamentu bij de aanvang van het kleuteronderwijs in hoge mate bepalend is voor de ontwikkeling van taalvaardigheid gedurende de hele kleuterschoolperiode. Het taalvaardigheidsniveau van het Papiamentu waarmee de kinderen de kleuterschool binnenkomen blijkt van grote invloed te zijn niet slechts op de vaardigheidsontwikkeling van de eigen taal maar ook op die van het Nederlands gedurende de hele kleuterschoolperiode. Bovendien is aangetoond dat er een sterke samenhang bestaat tussen cognitieve ontwikkeling en het patroon van tweetalige ontwikkeling op Curaçao. Het beheersingsniveau van cognitieve begrippen in het Papiamentu blijkt samen te hangen met de ontwikkeling van de verschillende deelvaardigheden van het Papiamentu en het Nederlands. Ook in Nederland is evidentie gevonden dat de sterke taal de zwakke beïnvloedt. Aan het begin van het basisonderwijs (groep 1), wanneer er nog sprake is van een min of meer gebalanceerd niveau van tweetaligheid, vindt transfer plaats van het Papiamentu naar het Nederlands. Na 2 jaar onderwijs is de relatie juist andersom en vindt transfer plaats van het Nederlands naar het Papiamentu. Het niveau van het Papiamentu wordt na een jaar onderwijs bepaald door het Papiamentu niveau waarmee de kinderen de basisschool binnenkomen. Na 2 jaar onderwijs wordt het Papiamentu niveau niet slechts bepaald door het niveau van het jaar daarvoor, maar tevens door het niveau van het Nederlands op dat moment. Het niveau van

het Nederlands bij de aanvang van het basisonderwijs wordt mede bepaald door het Papiamentu niveau waarmee de kinderen de basisschool binnenkomen in Nederland. Het beginniveau van het Nederlands heeft vervolgens een belangrijke invloed op de vorderingen in het Nederlands. Geconcludeerd kan worden dat ongeacht taalomgeving het vaardigheidsniveau in de dominante taal een belangrijke invloed heeft op de ontwikkeling in de zwakke taal. Aangetoond is dat er sprake is van een sterke afhankelijkheidsrelatie tussen de twee talen, maar dat die relatie verandert al naar gelang het patroon van tweetaligheid.

De bevindingen van het onderzoek bevestigen de interdependentiehypothese van Cummins (1983, 1991) dat transfer tussen talen plaatsvindt vanuit een gemeenschappelijke cognitieve basis van taalvaardigheid. In de ontwikkeling van de twee talen bij jonge kinderen blijkt in beide contexten het metalinguïstisch bewustzijn een belangrijke rol te spelen. Tweetaligheid gerelateerd aan het metalinguïstisch bewustzijn van de kinderen geeft te zien dat kinderen die over een hoog niveau van tweetaligheid beschikken, tevens hoog scoren op metalinguïstische taken. Kinderen die vaardig zijn in één taal nemen een tussenpositie in, terwijl kinderen die in beide talen onder het gemiddelde scoren ook het laagst blijken te scoren bij toetsing van metalinguïstische vaardigheden. Ook dit resultaat komt overeen met bevindingen uit eerder onderzoek (vgl. Cummins 1984; Diaz 1983; Diaz & Klingler 1991; Hakuta 1986; Bialystok 1987a).

## 12.5 Determinanten van tweetaligheid

Uit het onderzoek is komen vast te staan dat het taalvaardigheidsniveau waarmee kinderen het basisonderwijs binnenkomen in hoge mate bepalend is voor de verdere taalontwikkeling van het kind gedurende de hele kleuterschoolperiode. Verder onderzoek zou de aanname moeten toetsen of die invloed zich ook in de periode na de kleuterschool doet gelden. Over het algemeen wordt het aanvangsniveau voornamelijk bepaald door de taal die in het gezin wordt gebruikt. Gezinstaal wordt ook in eerdere studies als één van de belangrijkste indicatoren van de ontwikkeling van de eigen taal genoemd (Vermeer 1986; Lalleman 1986; Damhuis e.a. 1989; Verhoeven 1991). De invloed van de voorschoolse educatie op het taalvaardigheidsniveau in het Papiamentu is op Curaçao te verwaarlozen.

Bepalend voor het beheersingsniveau van het Papiamentu na 2 jaar onderwijs is de differentiatie in het aanbod van de taal. Hoe meer kinderen liedjes in het Papiamentu krijgen aangeboden, naar verhaaltjes in de eigen taal luisteren en naar radioprogramma's in het Papiamentu luisteren, des te hoger hun taalvaardigheid in het Papiamentu is. Het medium televisie heeft op Curaçao opvallend weinig invloed op de taalontwikkeling van de kinderen. Een ruimer aanbod van speciale kinderprogramma's in de eigen taal via radio en televisie op Curaçao zou de taalontwikkeling van jonge kinderen op positieve wijze kunnen ondersteunen. Tenslotte blijken verschillen in taalvaardigheidsniveau in het Papiamentu gedurende de kleuterschoolperiode op Curaçao minder samen te hangen met de sociaal-economische status van de ouders van de kinderen dan met de taal die de leerkracht op school gebruikt. Hoe groter het aanbod van Papiamentu van de leerkracht op de kleuterschool, des te hoger het vaardigheidsniveau van de kinderen is.



Bij de aanvang van het kleuteronderwijs in Nederland blijken de factoren gezinstaal, taalkeuze en culturele oriëntatie van het kind een positieve samenhang te vertonen met de vaardigheid in de eigen taal. Deze samenhang is ook gevonden in vele studies naar de ontwikkeling van taalvaardigheid bij etnische minderheidsgroepen in Nederland (zie voor een overzicht Extra & Verhoeven 1993). Verblijfsduur van de ouders en voorschoolse ervaring blijken daarentegen voor de Antilliaanse kleuters negatief samen te hangen met de vaardigheid in het Papiamentu. Hoe langer de ouders in Nederland verblijven des te minder Papiamentu zij gaan gebruiken tegenover het kind. Daarnaast hangen de verblijfsduur en culturele oriëntatie van de ouders, alsmede het taalcontact en de taalkeuze van het kind, positief samen met de vaardigheid in het Nederlands. Aan het eind van de kleuterperiode blijken gezinstaal, culturele oriëntatie en verblijfsduur van de ouders de belangrijkste voorspellers van vaardigheid in het Papiamentu. De variabelen sociaal-economische status, taalcontact en taalkeuze van het kind alsmede de extra aandacht voor NT2 op school blijken de sterkste predictoren van vaardigheid in het Nederlands. Een verklaring voor de negatieve samenhang van aandacht voor NT2 op school en vaardigheid in het Nederlands kan zijn dat juist zwakke leerlingen voor extra NT2-lessen in aanmerking komen.

## **12.6 Implicaties voor het onderwijs**

De resultaten van dit onderzoek kunnen een belangrijke indicatie zijn bij beslissingen ten aanzien van het taalonderwijs. Voor wat Curaçao betreft toont het onderhavige onderzoek aan dat Curaçaose kinderen de kleuterschool binnenkomen en ook uitstromen met een sterke dominantie van de eigen taal. Aangetoond is dat een betere beheersing van het Papiamentu tevens leidt tot een betere beheersing van het Nederlands. Vaardigheden die in het Papiamentu zijn aangeleerd blijken overdraagbaar te zijn naar een vreemde taal, zoals het Nederlands. Investeren in de sterkste taal van de kinderen, i.c. het Papiamentu, betekent niet alleen werken aan de verbetering van het vaardigheidsniveau in de eigen taal, maar tevens aan verbetering van het kennisniveau in het algemeen, waaronder de kennis van andere talen en het metalinguïstisch bewustzijn. Uit het onderzoek is in dit verband interessante informatie verkregen over de ontwikkeling van aspecten van de creooltaal Papiamentu bij jonge kinderen. Die informatie kan gebruikt worden bij de invulling van het onderwijsleerproces.

Het Papiamentu van de leerkracht op de kleuterschool op Curaçao blijkt van grote invloed op de taalvaardigheidsontwikkeling van het kind. In de opleiding van leerkrachten zal aan dit gegeven extra aandacht dienen te worden besteed. De relatief zwakke woordenschatontwikkeling van kleuters zou kunnen worden verbeterd door gerichte aandacht aan dit onderdeel te besteden waarbij veel contextuele steun wordt geboden aan de kinderen. Vooral de versterking van de produktieve woordenschat in de eigen taal verdient daarbij de aandacht.

Rekening moet worden gehouden met het feit dat er in de Curaçaose context sprake is van gestuurde tweetaligheid. Dat houdt in dat kinderen via de school in zekere mate tweetalig (dienen te) worden waarbij de beheersing van bepaalde vaardigheden in het Nederlands het volgen van onderwijs mogelijk dient te maken. Het feit dat het Nederlands niet als



tweede taal functioneert op Curaçao vereist daarom specifieke maatregelen ten behoeve van dat Nederlandstalige onderwijs. Voor Nederland bestemde NT2-methoden zijn in dit verband vanwege het contextverschil niet zonder meer bruikbaar op Curaçao. Een tweede-taalmethode speelt op het gegeven in dat in een tweede-taalomgeving een taalleerder de mogelijkheid heeft om de doeltaal te verwerven en te gebruiken in reële taalgebruikssituaties. De mogelijkheden voor oefening van de tweede taal buiten de school in natuurlijke interactie ontbreken op Curaçao vrijwel geheel. Deze beperking oefent druk uit op de inrichting van het taalonderwijs.

□ In Nederland blijken Antilliaanse/Arubaanse kleuters de basisschool binnen te komen met een min of meer gebalanceerd niveau van tweetaligheid. Tijdens de eerste twee jaar op school gaan zij sterker vooruit in het Nederlands waarbij de ontwikkeling van het vaardigheidsniveau in het Papiamentu én in het Nederlands in belangrijke mate worden bepaald door het niveau van het Papiamentu aan het begin van het basisonderwijs. Dat maakt aandacht voor de ontwikkeling van de eigen taal in Nederland, met name in de voorschoolse periode, relevant. Verder blijkt uit het onderzoek dat een hoog niveau van tweetaligheid samengaat met de ontwikkeling van het metalinguïstisch bewustzijn van Antilliaanse en Arubaanse kinderen. Dit wijst erop dat bij de ontwikkeling van taallessen in het Papiamentu in Nederland, een goede afstemming met de lessen in het Nederlands van belang is voor de taalontwikkeling en cognitieve ontwikkeling van Antilliaanse en Arubaanse kleuters. Daarbij zou speciale aandacht aan de woordenschatontwikkeling in het Papiamentu en het Nederlands moeten worden besteed.

Het regelmatig diagnostiseren van de taalvaardigheid op diverse momenten in het onderwijsleerproces, geeft een beeld van de gemiddelde taalontwikkeling van kinderen waardoor een achterblijvende taalontwikkeling tijdig kan worden gesignaleerd. Het onderzoek toont de cruciale rol aan van het taalvaardigheidsniveau waarmee kinderen de basisschool binnenkomen. Dat niveau is niet alleen in hoge mate bepalend voor de verdere ontwikkeling van de eigen taal gedurende de gehele kleuterperiode, maar heeft ook invloed op de ontwikkeling van het Nederlands. Een structurele aanpak ter stimulering van de voorschoolse taalontwikkeling is dan ook geboden, zodat taalachterstand reeds voor de aanvang van de schoolloopbaan zoveel mogelijk kan worden ingelopen.

## **Summary**

---

## SUMMARY

### **The development of linguistic talent: Papiamentu and Dutch of young children in Curaçao and in the Netherlands.**

This thesis presents a report of a survey of the development of Papiamentu and Dutch in infants in two contexts: in Curaçao and in the Netherlands. Besides longitudinal measurements of aspects of language proficiency in Papiamentu and Dutch, the coherence between cognitive development and bilingualism has been studied. Moreover the most important predictors of bilingualism in both contexts have been investigated. The choice to carry out the investigation in Curaçao was determined by the fact that of all the islands of the Netherlands Antilles and Aruba the largest number of native speakers of Papiamentu are to be found on the island of Curaçao. In Holland the ethnic minority of Antilleans and Arubans consists for the greater part of immigrants from Curaçao. This fact made it possible to carry out the study of the development of the same languages within the same ethnic group in two different language acquisition contexts. In both contexts children learn to speak Papiamentu and Dutch. In Curaçao Papiamentu is the L1 for the majority of the school population whereas Dutch is used as the language of instruction in schools. However, Dutch is not a major language in Curaçao. In the Netherlands Dutch is the majority language and the language of instruction in schools, whereas Papiamentu is the minority language of the Antillean ethnic minority group established in the Netherlands.

In a longitudinal design the language proficiency in Papiamentu and Dutch was assessed with young children in the age range of 4 to 6 years. In Curaçao 80 Papiamentu speaking children were selected from 8 different schools. In the Netherlands 72 children of Antillean parents in different Dutch cities participated in the study. They were all native speakers of Papiamentu. Most of the children in Holland were born in Curaçao.

In both contexts language data were collected at three moments of measurement: at the beginning of kindergarten, and after one and two years respectively of education in kindergarten. In order to explore the relation between language proficiency and background features in the two environments, socio-cultural background characteristics were also collected.

A diagnostic language test was constructed measuring phonological, lexical, syntactic and textual abilities in both Papiamentu and Dutch. The phonological task consisted of 25 minimal pair of words in each language. The children were asked to indicate phoneme differences between the words. Three separate tests on the lexical level were constructed: a receptive vocabulary test, a test for the productive knowledge of content words and a test to measure the knowledge of function words in both languages. On the morphosyntactic level sentence imitation tests were constructed in Papiamentu and Dutch. The sentences contained a variety of grammatical morphemes and syntactic structures whereas the sentence length was gradually increased from 7 to 15 morphemes. The grammatical aspects under investigation were function words and grammatical structures. On the textual level oral text comprehension tasks were developed. These tasks consisted of four short stories. After each story the children



were asked questions referring to explicit and implicit information in the text. Furthermore a metalinguistic test was used to test phoneme analysis, analysis in words, synthesis of phonemes, rhyme and objectivation.

### **The development of Papiamentu and Dutch in Curaçao**

This study clearly indicates that both in Papiamentu and in Dutch in Curaçao in all operationalized linguistic levels significant progress takes place during the kindergarten period. This progress, however, differs per linguistic level and per language. The results indicate that Curaçao children around the age of four have at their disposal a highly developed phonological system.

Yet this does not mean that the perception and production on a phonological level of children of that age correspond completely with that of adults. Furthermore in Curaçao a clear progress has been found in the phoneme manipulation in the Dutch language of children. This progress takes place even though during kindergarten period in general little Dutch is used in the interaction with children.

On the lexical level the study has shown that especially during the first year at school the vocabulary of children in Papiamentu increases considerably both receptively and productively. This goes for Dutch as well, although the scores on the vocabulary tests are considerably lower in Dutch than in Papiamentu.

A comparison of the pace of vocabulary development in both languages shows that the productive vocabulary develops faster in Papiamentu than in Dutch during the kindergarten period. The receptive vocabulary, on the other hand, develops at a greater pace in Dutch than it does in Papiamentu.

In Curaçao the receptive command of cognitive notions increases considerably during the first year of kindergarten both in Papiamentu and in Dutch. During the whole kindergarten period the command of these notions turns out to be considerably greater in Papiamentu than in Dutch. The pace of development of the notions turns out to be greater in Dutch than in Papiamentu, however.

The results of the sentence imitation tests in Papiamentu indicate a growing command of the grammatical structure of Papiamentu. The greatest improvement appears to take place especially during the first year in school. Furthermore a slight improvement in the command of the grammatical structure of Dutch has been noticed.

A similar development pattern in both languages has been found on the textual level. At the beginning of kindergarten education in Curaçao children can understand stories in Papiamentu reasonably well. During the kindergarten period the understanding of short texts improves further. At the beginning of the kindergarten period the understanding of stories in Dutch is next to non-existent and during this period improves only to a very limited degree. A comparison between the two languages shows that during the whole kindergarten period infants in Curaçao are strongest in their own language on all linguistic levels. After a year of instruction the results in both languages turn out to have improved. Especially on the part of cognitive notions the difference between the two languages diminishes eventually. At the end of the kindergarten period the pattern of proficiency in the two languages has not changed relatively.

## The development of Papiamentu and Dutch in the Netherlands

On nearly all levels of language proficiency Dutch turns out to improve faster in Holland than Papiamentu does. The scores of the first and second moment of measurement show a more or less balanced level of bilingualism. At the third moment of measurement, however, the scores of the cognitive notions' tests, the vocabulary tests and the sentence imitation tests turn out to be higher in Dutch than in Papiamentu. The productive vocabulary is relatively low in both languages during the whole kindergarten period.

In the development of the productive vocabulary in Papiamentu and in Dutch of the children it is evident that the two languages develop more or less simultaneously during the first year at school. After this the proficiency in Dutch takes the upper hand. At the end of the kindergarten period the children score higher in Dutch than in Papiamentu. A stagnation seems to occur thereby in the development of the productive vocabulary in Papiamentu.

The receptive vocabularies, however, show an identical development in both languages. At the beginning of kindergarten the average scores in the two languages are at a comparable level. Although at the end of the kindergarten period the scores in Dutch are higher than in Papiamentu, these differences are not significant.

Also regarding the grammatical aspects of Dutch and Papiamentu children score at a comparable level in the two languages at the beginning of kindergarten.

After that in both languages an increase can be seen in the scores whereby after a year of instruction the increase in Dutch is greater than in Papiamentu. Taken over the whole period of investigation, however, the progress in Dutch is faster than in Papiamentu.

At the beginning of kindergarten the children have relatively low scores on the text comprehension tests in both languages. During the first year at school Dutch seems to progress faster than Papiamentu. On this level the difference between the languages is minimal.

The study in the Netherlands shows a clear shift in the pattern of bilingualism in Papiamentu speaking children in Holland. At the beginning of kindergarten there seems to be a more or less balanced level of bilingualism. During the first two years at school Dutch turns out to develop faster than Papiamentu. On all linguistic levels tested Dutch becomes the dominant and Papiamentu the dominated language.

This study shows that in the development of bilingualism in various contexts, resemblance and differences are to be found in development between languages.

It has become clear that differences in language acquisition contexts lead to widely different patterns of bilingualism.

Considering the operationalization of language proficiency applied it can be concluded that there is a differentiation in the development of the different aspects of language proficiency. However, irrespective of the language environment the language development of children in both languages goes from receptive to productive language proficiency and that the development at a phoneme level goes fastest in relation with the other skills.



## Cognitive development and patterns of bilingualism

This study confirms the hypothesis that skills in the strong language influence language skills in the weaker language. The study shows that this hypothesis counts irrespective of context or language.

From the study in Curaçao it becomes apparent that the proficiency level in Papiamentu at the beginning of kindergarten highly determinate the development of language proficiency during the whole kindergarten period. The level of language proficiency of Papiamentu with which the children enter kindergarten appears to be of great influence not only on the development of proficiency in Papiamentu but also on the development of proficiency in Dutch.

Moreover it has been proven that there is a strong connection between the cognitive development and the pattern of bilingual development in Curaçao. The level of command of cognitive notions in Papiamentu turns out to be connected with the development of the various skills of Papiamentu and Dutch.

In the Netherlands too evidence has been found that the strong language influences the weak one. At the beginning of primary education, when there is still a more or less balanced level of bilingualism, transfer takes place from Dutch to Papiamentu. After one year of instruction the level of Papiamentu is determined by the Papiamentu level with which the children entered primary education. After two years of instruction the level of Papiamentu is not determined solely by the level of the previous year, but also by the level of Dutch at the moment.

The level of Dutch at the inception of primary education is also determined by the level of Papiamentu with which the children enter primary school in Holland. Thereafter the Dutch level has a considerable influence on the progress in Dutch.

The findings of the study confirm Cummins' interdependence hypothesis that transfer between languages takes place from a common cognitive basis of language proficiency. This study shows that irrespective of the language environment the level of proficiency in the dominant language has a considerable influence on the development of the weaker language. A strong interdependence has been shown between the two languages. This interdependence, however, changes according to the pattern of bilingualism. In the development of the two languages in young children the metalinguistic awareness appears to play an important part in both contexts. Bilingualism related to metalinguistic awareness of children shows that children with a high level of bilingualism also achieve high scores in metalinguistic tests. Children who are proficient in one language occupy an intermediate position, while children who score below average in both languages also turn out to score lowest in tests of metalinguistic skills.



## Predictors of bilingualism

The differentiation in supply of the language determines the proficiency level in Papiamentu after two years of instruction. The more children are offered songs in Papiamentu, listen to stories in their own language and listen to radio programs in Papiamentu, the higher their proficiency in Papiamentu will be. The socioeconomic status of the parents appear to have less influence on the language proficiency level in Papiamentu during the kindergarten period than the language used by the teachers in school.

The higher the supply of Papiamentu by the teacher in kindergarten, the higher the children's proficiency level will be.

At the beginning of kindergarten in Holland the factors of home language, language choice and cultural orientation of the child appear to correlate positively with the proficiency in the child's own language. The parents' length of stay in Holland and the children's preschool experience, however, appear to have a negative correlation with the proficiency in Papiamentu.

The longer the parents are in Holland the less Papiamentu they are going to use with the child. Besides that the length of stay and the cultural orientation of the parents, and also the language contact and language choice of the child, correlate positively with the proficiency in Dutch.

At the end of the kindergarten period home language, cultural orientation and length of stay of the parents turn out to be the most important predictors of proficiency in Papiamentu.

The variables of socioeconomic status, language contact and language choice of the child and also the extra attention given to Dutch as a second language in school turn out to be the strongest predictors of proficiency in Dutch.

## **Literatuurlijst**

---

## LITERATUURLIJST

- Aarssen, J., J.J. de Ruiter & L. Verhoeven (1992), *Toetsing Turks en Arabisch aan het einde van het basisonderwijs*. Tilburg, Tilburg University Press.
- Aarts, R., (1994), *Functionele geletterdheid van Turkse kinderen in Turkije en in Nederland*. De Lier, ABC.
- Albert M. & L. Obler (1987) , *The bilingual brain: neuropsychological and neurolinguistic aspects of bilingualism*. New York , Academic Press.
- Allen, P., M. Swain, B. Harley, J. Cummins, (1990), Aspects of classroom treatment: towards a more comprehensive view of second language education. In: B. Harley, P. Allen, J. Cummins , M. Swain, *The Development of Second Language Proficiency*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Andersen, R., (1974), *Nativization and Hispanization in the Papiamentu of Curaçao, Netherlands Antilles: a sociolinguistic study of variation*. University of Texas: dissertation.
- Antonius-Welvaart A. & N. Delfina (1988), *Een onderzoek naar de woordenschat van 4-jarige kleuters*. Curaçao, Departement van Onderwijs N.A.
- Appel R. & P. Muysken, (1987), *Language contact and bilingualism*. London, Arnold.
- Appel R. & L. Verhoeven, (1991a): Dekolonisatie en taalplanning: de taal- en onderwijssituatie op Curaçao. In: R.v. Hout & E. Huls (red.), *Artikelen van de eerste sociolinguïstische conferentie*. Delft, Eburon.
- Appel R. & L. Verhoeven, (1991b), *Bijdrage tot een Stappenplan voor de vernieuwing van het basisonderwijs op Curaçao* (rapport uitgebracht aan het Eilandgebied Curaçao).
- Appel, R., (1984), *Immigrant children learning Dutch. Sociolinguistic and psycholinguistic aspects of second-language acquisition*. Dordrecht, Foris.
- Baetens Beardsmore, H., (1982), *Bilingualism: basic principles*. Multilingual Matters, Philadelphia, Clevedon.
- Baker, C., (1993), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters, Philadelphia, Clevedon.
- Berlin B. & P. Kay, (1969), *Basic color terms: Their universality and evolution*. Berkeley and Los Angeles, University of California Press.
- Bestuurscollege Curaçao, (1988), *Edukashon den portal di añanan nobenta (Rapport Snijpunt)*, Curaçao.
- Bialystok, E., (1987 a), Influences of bilingual on metalinguistic development. In: *Second Language Research*, 3, 154-166.
- Bialystok, E., (1987 b), Words as things: Development of word concept by bilingual children. In: *Studies in Second Language Learning*, 9, 133-140.
- Bialystok, E., (1988), Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. In: *Developmental Psychology*, 24, 560-567.
- Bialystok, E., (1991), Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency. In: E. Bialystok (ed), *Language processing in bilingual children*. Cambridge, Cambridge University Press.



- Bialystok, E. & J. Cummins, (1991), *Language, cognition and education*. In: E. Bialystok (ed), *Language processing in bilingual children*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Birmingham, J., (1970), *The Papiamentu language of Curaçao*. University of Virginia: dissertation.
- Bloomfield, L., (1933), *Language*. New York, Holt.
- Boeschoten, H., (1990), *Acquisition of Turkish by immigrant children. A multiple case study of Turkish children in the Netherlands aged 4 to 6*. Wiesbaden, Harrassowitz.
- Boers, M., L. Van den Bosch & L. Verhoeven (1987), Taalaanbod en culturele oriëntatie als voorspellers van tweede-taalvaardigheid. In: *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 9,2, 166-180.
- Boogaard, M., R. Damhuis, K. de Glopper & H. van den Bergh, (1990), *De Nederlandse taalvaardigheid van allochtone en Nederlandse kleuters*. Amsterdam/Lisse, Swets & Zeitlinger.
- Booij, G., (1981), *Generatieve fonologie van het Nederlands*. Utrecht, Aula.
- Broeder, P., G. Extra, M. Habraken, R. Van Hout & H. Keurentjes (1993), *Taalgebruik als indicator van etniciteit. Een studie naar identificatie van allochtone leerlingen*. Tilburg, Tilburg University Press.
- Brown, R., (1973), *A first language. The early stages*. London, Allen & Unwin.
- Brumfit, C., (1984), *Communicative Methodology in Language Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Burnham, D., (1986), Developmental loss of speech perception: exposure to and experience with a first language. In: *Applied Psycholinguistics*, 7, 207-240.
- Chomsky, N., (1965), *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MIT Press.
- Chumaceiro, A.M., (1884), *Een ernstig woord over een ernstig onderwerp*. Curaçao.
- Clark, E., (1973) How children describe time and order. In: C. Ferguson & D. Slobin (eds), *Studies of child language development*. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Clark, E., (1978), Awareness of language: some evidence from what children say and do. In: A. Sinclair, R. Jarvella & W. Levelt (eds.), *The child's conception of language*. New York, Springer Verlag.
- Clark, H. & E. Clark (1977), *Psychology of language*. New York, Harcourt Brace Javonic.
- Commissie Jonis, (1983), *Ortografia di papiamentu*. Curaçao, SAD.
- Crystal, D., (1992), *An Encyclopedic Dictionary of Language and Languages*. Oxford, Blackwell.
- Cummins, J., (1976), The influence of bilingualism on cognitive growth: a synthesis of research findings and explanatory hypothesis. In: *Working papers on bilingualism*. Ontario Institute for Studies in Education 1, 1-43.
- Cummins, J., (1979), Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. In: *Review of Educational Research*, 49, 221-251.
- Cummins, J., (1980), The cross-lingual dimensions of language proficiency. *TESOL-Quarterly*, 14, 175-187.
- Cummins, J., (1981), The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (ed.) *Schooling and Language Minority Students. A Theoretical Framework*. Los Angeles, California State Department of Education.

- Cummins, J., (1983), Language and literacy in bilingual instruction. *ERIC*, 245-575.
- Cummins, J., (1984), Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. In C. Rivera (ed.) *Language Proficiency and Academic Achievement*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Cummins, J., (1991) Interdependence of first- and second - language proficiency in bilingual children. In: E. Bialystok (ed), *Language processing in bilingual children*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Damhuis, R., K. De Gloppe & E. Van Schooten (1989), Leesprestaties van allochtone leerlingen in groep 3 en onderwijs-, leerling- en achtergrondkenmerken. In: *Pedagogische Studiën*, 66, 256-267.
- Diaz, R. (1983), Thought and two languages: the impact of bilingualism on cognitive development. In: E.W. Gordon (ed.), *Review of research in education*, Vol X. Washington, Aera.
- Diaz, R. & C. Klingler (1991), Towards an explanatory model of the interaction between bilingualism and cognitive development. In: E. Bialystok (ed), *Language processing in bilingual children*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Dijkhoff, M. & M. Vos-de Jesus (1980), *Dikshonario papiamentu-ulandes*. Zutphen, De Walburg Pers.
- Dijkhoff, M., (1990), *Gramátika Modèrno Di Papiamentu. Tomo 1: Artíkulo i Sustantivo*. Curaçao, ILA/Komapa.
- Dijkhoff, M., (1993), *Papiamentu word formation. A case study of complex nouns and their relation to phrases and clauses*. Amsterdam: dissertatie Universiteit van Amsterdam.
- Donaldson, M., (1978), *Children's Minds*. Glasgow, Fontana/Collins.
- Driessen, G., (1990), *De onderwijspositie van allochtone leerlingen. De rol van sociaal-economische en etnisch-culturele factoren met speciale aandacht voor het Onderwijs in eigen taal*. Nijmegen: dissertatie Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Eelens, F., (1993), *The population of Aruba: a demographic profile. Third Population and Housing census*. Aruba, CBS.
- Ellis, R., (1990), *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford, Blackwell.
- Els, Th. van , Th. Bongaerts, G. Extra, Ch. van Oss, A. Janssen-van Dielen, (1986), *Applied Linguistics and the learning and teaching of foreign languages*. London, Arnold.
- Eppink, A., (Red.), (1986), *Kind-zijn in twee culturen. Jonge Marokkaanse en Turkse kinderen in Nederland*. Deventer, Van Loghum Slaterus.
- Extra G. & L. Verhoeven, (1993), Community Languages in cross-cultural perspective. In: G. Extra & L. Verhoeven (eds.), *Community Languages in the Netherlands*. Amsterdam/Lisse, Swets & Zeitlinger.
- Extra G. & T. Vallen, (1988), Language and Ethnic minorities in the Netherlands. In: *International Journal of the Sociology of Language* 73, 85-100.
- Ferguson, C., (1968), Language Development. In: J. Fishman & J. Das Gupta, *Language Problems of developing Nations*, New York.
- Ferguson, C., (1966), National sociolinguistic profile formulas. In: Bright, W. (ed). *Sociolinguistics*. The Hague, Mouton.
- Ferguson, C., Diglossia. *Word*, (1959), 15, 325-340 (herdrukt in P. Gigliolo (ed) 1972: *Language and social context*. Harmondsworth, Penguin.



- Fishman, J., (1972), *The sociology of language*, Massachusetts.
- Fishman, J., (1965), Bilingualism, intelligence and language learning. *The Modern Language Journal*, 4, 227-236.
- Fishman, J., (1980), Bilingualism and biculturalism as individual and societal phenomena. In: *Journal of Multilingual and Multicultural development*, 1, 3-17.
- Gardner, R., (1985), *Social Psychology and Second Language Learning*. London, Arnold.
- Goilo, E., (1968), *Papiaments leerboek*. Curaçao, VAD.
- Grosjean, F., (1985), The bilinguals as a competent but specific speaker-hearer. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 6 (6), 467-77.
- GTEP, Grupo di Trabou di Enseñansa Preparatorio, (1990), *Konose mi desaroyo pa bo yuda mi den mi logro. Pa un fundeshi mas sólido pa nos Enseñansa Preparatorio*. Curaçao.
- Guda, H., M. Kolfin-Curiel, M. Wever & F. Flanegin, (1981), *Basiswoordenlijst Papiamento voor gebruik bij het Voorbereidend Onderwijs, het Buitengewoon Onderwijs en het Basisonderwijs*. Aruba.
- Hakuta, K., (1986), *Mirror of language: the debate on bilingualism*. New York, Basic Books.
- Hoffmann, Ch., (1991), *An Introduction to Bilingualism*. London/New York, Longman.
- Holm, J., (1989), *Pidgins and Creoles II*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Hulstijn, J., (1984), Vaardigheden in moedertaal en tweede taal. Cummins' theorie van wederzijdse afhankelijkheid. In: *Levende Talen*, 388, 18-23.
- Joubert, S., (1991), *Dikshonario Papiamentu-Hulandes, Handwoordenboek Papiaments-Nederlands*, Curaçao.
- Kempen, G., (1987), *Natuurlijke taal en kunstmatige intelligentie*. Groningen, Wolters Noordhoff.
- Kook, H., (1994), *Leren lezen en schrijven in een tweetalige context: Antilliaanse en Arubaanse kinderen in Nederland*. Amsterdam: dissertatie Universiteit van Amsterdam.
- Kook H. & G. Narain, (1993), Papiamento. In: G. Extra & L. Verhoeven (eds.), *Community Languages in the Netherlands*. Amsterdam/Lisse, Swets & Zeitlinger.
- Kook H. & P. Vedder, (1988), *Het spellen in het Papiaments door Curaçaose basisschool-leerlingen*. Curaçao, Komapa.
- Kook H. & P. Vedder, (1989), *Antiano i Arubano den skol. De onderwijssituatie van Antilliaanse en Arubaanse kinderen en hun klasgenoten*. Utrecht, POA.
- Koot W. & A. Ringeling, (1984), *De Antillianen*. Muiderberg, Coutinho.
- Krashen, S., (1981), *Second language acquisition and second language learning*. Oxford, Pergamon.
- Krashen, S., (1982), *Principles and practice in second language acquisition*, Oxford, Pergamon.
- Lalleman, J., (1986), *Dutch language proficiency of Turkish children born in the Netherlands*. Dordrecht, Foris.
- Lambert, W., (1978), Psychological approaches to bilingualism, translation and interpretation. In: D. Gerver & H. Sinaiko (eds.), *Language interpretation and communication*. New York, Plenum Press.
- Landsverordening Materieel Ambtenarenrecht (LMA), Publicatieblad 1964, no. 159, art. 14.



- Langen A. van & H. Vierke, (1992), *Schoolprestaties van de OVB-doelgroepen in de vier grote steden*. Nijmegen, ITS.
- Larsen-Freeman D. & M. Long, (1991), *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London/New York, Longman.
- Mackey, W., (1968), The description of bilingualism. In: Fishman, J., ed., *Readings in the Sociology of Language*. The Hague, Mouton.
- MacNamara, J., (1967), the bilingual's linguistic performance - a psychological overview. In: *Journal of Social Issues*, 23, 58-77.
- McLaughlin, B., (1984), *Second-language acquisition in childhood*. London, Hillsdale.
- McLeod, B. & B. McLaughlin (1986), Restructuring or automaticity? Reading in a second language. In: *Language Learning*, 36, 109-123.
- Memorie van Toelichting, (1986-1987), Ontwerp landsverordening houdende vaststelling van de officiële talen van de Nederlandse Antillen.
- Minister van Onderwijs, (1992), *Het Basisonderwijs in de Nederlandse Antillen, Een Beleids- en Aktiedocument*. Willemstad, Curaçao.
- Mommers, M., (1990), Metalinguistic Awareness and Learning to Read. In: P. Reitsma & L. Verhoeven (eds), *Acquisition of Reading in Dutch*. Dordrecht, Foris Publications.
- Muller, E., (1989), *Inleiding tot de syntaxis van het Papiamentu*. Dissertatie Universiteit van Amsterdam.
- Narain, G., (1994), *Profiel van de taalgebruiker op de Nederlandse Antillen (te verschijnen)*.
- Narain G. & L. Verhoeven, (1994), *Ontwikkeling van tweetaligheid bij allochtone kleuters*. Tilburg, Tilburg University Press.
- Narain G. & L. Verhoeven, (1991), *Het meten van taalvaardigheid van kleuters op Curaçao en in Nederland*. Verslag van een samenwerkingsproject van de Sede di Papiamentu en de Katholieke Universiteit Brabant. Tilburg, Katholieke Universiteit Brabant.
- Narain, G., (1991) De Antillianen en Arubanen. In: J.J. de Ruiter (red.), *Talen in Nederland*. Groningen, Wolters Noordhoff.
- Nortier, J., (1989), *Dutch and Moroccan Arabic in contact: Code switching among Moroccans in the Netherlands*. Amsterdam: dissertatie Universiteit van Amsterdam.
- Olson, G. & K. Laxar, (1974), Processing the terms "right" and "left". *Journal of Experimental Psychology*, 102, 1135-1137.
- Osepa, Ch., (1991a), *Koude theorie in een zonnige praktijk*. Stageverslag Letterenfaculteit Katholieke Universiteit Brabant, Tilburg (niet gepubliceerd).
- Osepa, Ch., (1991b), *Dos idioma, un ta straño. Een onderzoek naar de taalvaardigheid van kleuters op Curaçao*. Scriptie Letterenfaculteit Katholieke Universiteit Brabant, Tilburg.
- Prins, F., (1975), *Latent Taaltalent*. Zeist, Dijkstra.
- Palm, J. de, (1969), *Het Nederlands op de Curaçaose school*. Leiden: dissertatie Rijksuniversiteit Leiden.
- Prins-Winkel, A.C., (1973), *Kabes duru? Een onderzoek naar de onderwijssituatie op de Benedenwindse eilanden van de Nederlandse Antillen in verband met het probleem van de vreemde voertaal in het onderwijs*. Assen, Van Gorcum.

- Publicatieblad 1907, no. 5: Verordening regelende het onderwijs in de Kolonie Curaçao.
- Publicatieblad 1935, no. 43: Verordening van den 27sten februari 1935 regelende het onderwijs in Curaçao.
- Publicatieblad 1954 no. 43: landsbesluit 7 mei 1954, artikel 36.
- Richardson, L., (z.j.), *Language behaviour and language attitudes of Antilleans in the Netherlands*. Amsterdam, Universiteit van Amsterdam.
- Romaine, S., (1989), *Bilingualism*, Oxford, Basil Blackwell.
- Römer, R., (1983), Papiamentu tones. In: *Papiamentu problems and possibilities*. Zutphen, Walburg Pers.
- Römer, R., (1991), *Studies in Papiamentu Tonology: The tonal system of Papiamentu*. Caribbean Culture Studies 5. Amsterdam, Kingston.
- Römer, R.G., (1977), De taalsituatie op de Nederlandse Antillen. In: R. Römer, J.M. Capricorne & N. Debrot (red.), *Cultureel Mozaïek van de Nederlandse Antillen*. Zutphen.
- Rubin, J., (1968), *National bilingualism in Paraguay*. The Hague, Mouton.
- Ruiter, J.J. de, (1989), *Young Moroccans in the Netherlands. An integral approach to their language situation and acquisition of Dutch*. Utrecht: dissertatie Rijksuniversiteit Utrecht.
- Saunders, G., (1988), *Bilingual children: from birth to teens*. Multilingual Matters Philadelphia, Clevedon.
- Schaerlaekens A. & S. Gillis, (1987), *De taalverwerving van het kind*. Groningen, Wolters-Noordhoff.
- Schaufeli, A., (1991), *Turkish in an immigrant setting. A comparative study of the first language of monolingual and bilingual Turkish children*. Amsterdam, Universiteit van Amsterdam.
- Schoenmakers-Klein Gunnewiek, M., (1993), Portuguese. In: G. Extra & L. Verhoeven (eds.), *Community Languages in the Netherlands*. Amsterdam/Lisse, Swets & Zeitlinger.
- Severing, R. (1992), *Een peiling van taalvaardigheid Papiamentu en Nederlands in de bovenbouw van de basisschool op Curaçao*. Curaçao, Sede di Papiamentu.
- Skutnabb-Kangas, T., (1984), *Bilingualism or Not*. Multilingual Matters, Clevedon, Philadelphia.
- SLO, (1981), *Rapport over de problematiek van het taalonderwijs en van het Mavo in de Nederlandse Antillen*. Enschede, SLO.
- Stern, H., (1981), The formal-functional distinction in language pedagogy: a conceptual clarification. In J. Savard & L. Laforge (eds.), *Proceedings of the 5th AILA-Congress*. Quebec, Presses de l'Université Laval.
- Stewart, W., (1968), A sociolinguistic typology for describing national multilingualism. In: J. Fishman (ed), *Readings in the sociology of language*. The Hague, Mouton.
- Technische Werkgroep (1993), *De Nieuwe Curaçaose Basisschool*, Curaçao.
- Tesser P. & H. Vierke (1990), *De schoolprestaties van allochtone leerlingen in het basisonderwijs*. Nijmegen, ITS.
- Teunissen, F., (1986), *Een school, twee talen*. Rijksuniversiteit Utrecht, Vakgroep Onderwijskunde: dissertatie.
- Tim di Papiamentu, z.j., *Papiamentu Nos Idioma*, Manual 4, Curaçao.
- Tosi, A., (1984), *Immigration and bilingual education*. Oxford, Pergamon Press.



- Unesco, (1976), *Netherlands Antilles: Education, Issues and Priorities for Development*. Paris, Unesco.
- Valtin, R., (1984), Research on Language Awareness. In: J. Downing & R. Valtin, *Language Awareness and Learning to Read*. New York, Spring Verlag.
- Valdman, A., (1968), Language standardization in a diglossia situation: Haiti. In: J. Fishman, C. Ferguson & J. Das Gupta (eds.), *Language Problems of Developing Nations*. New York.
- Van Dijke A., H.v. Hulst & L. Terpstra (1992), *Mama soltera: de positie van 'alleenstaande' Curaçaose en Arubaanse moeders in Nederland*. Den Haag, Warray.
- Van Kuyk, J., (1988), Verwerven van grootte-begrippen. In: *Pedagogische Studiën* 65, 281-290.
- Van Kuyk, J. & L. Verhoeven (1991), Conceptuele en metalinguïstische kennis bij jongste kleuters. In: B. Van Hout & L. De Klerk (red.), *Onderwijsleerprocessen: cognitie en motivatie*. Amsterdam, SCO.
- Vedder, P., (1987), *Learning in a second language: a study in Curacaoan primary schools*. Curaçao, Kondesa.
- Verhelst N. & T. Eggen, (1989). *Psychometrische en statistische aspecten van peilingsonderzoek*. PPON-rapport 4. Arnhem, Cito.
- Verhoeven, L., (1987), *Ethnic minority children acquiring literacy*. Academisch proefschrift. Dordrecht, Foris Publications.
- Verhoeven, L., (1991), Predicting minority children's bilingual proficiency: Child, family and institutional factors. In: *Language Learning*, 41,2, 205-233.
- Verhoeven, L., (1992), Assessment of Bilingual Proficiency. In: L. Verhoeven & J. de Jong, *The Construct of Language Proficiency*. Amsterdam/Philadelphia, Benjamins.
- Verhoeven L., G. Extra, O. A. Konak, G. Narain & R. Zerrouk, (1993), *Vroege tweetaligheid bij Turkse, Marokkaanse en Antilliaanse/Arubaanse kleuters*. Tilburg, Tilburg University Press.
- Verhoeven L. & J. van Kuyk, (1991), Peiling van conceptuele en metalinguïstische kennis bij de aanvang van het basisonderwijs. In: *Pedagogische Studiën*, 68, 415-425.
- Verhoeven L. & A. Vermeer, (1989). *Diagnose van Kindertaal*. Tilburg, Zwijzen.
- Vermeer, A., (1986), *Tempo en structuur bij tweede-taalverwerving bij Turkse en Marokkaanse kinderen*. Tilburg: dissertatie Katholieke Universiteit Brabant.
- Vries, J. de, (1985) Some methodological aspects of self-report questions on language and ethnicity. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 6, 347-369.
- Watson, I., (1991), Phonological processing in two languages. In: E. Bialystok (ed), *Language processing in bilingual children*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Wells, G., (1981), *Learning through interaction*. Cambridge, Cambridge University Press.



## **Bijlagen**

---

# BIJLAGE 1: TWEETALIGE TOETS VOOR KLEUTERS

## 1.1 PAPIAMENTU VERSIE

### Klankmanipulatioets

Opgaven	Medeklinkers	Klinkers	Klankdistributie
1. bos - pos	*		
2. wea - wega			*
3. sker - skèr		*	
4. diki - tiki	*		
5. flor - flur		*	
6. bala - bela		*	
7. hamber - hòmber		*	
8. kai - gai	*		
9. kara - karta			*
10. yega - wega	*		
11. pachi - pèchi		*	
12. keiru - skeiru			*
13. kabei - kabai		*	
14. lei - rei	*		
15. kòrta - kòrda	*		
16. kana - kaña	*		
17. man - nan	*		
18. baka - boka		*	
19. bachi - bichi		*	
20. lechi - leshi	*		
21. kashi - kuashi			*
22. lachi - lamchi			*
23. sin - sèn		*	
24. bruki - buki			*
25. haf - waf	*		

### Cognitieve Toets

- 1. Blanku(o)
- 2. Bèrdè
- 3. Hel
- 4. Pretu(o)
- 5. Korá
- 6. Bèrdè kla
- 7. Blou
- 8. Shinishi
- 9. Maron/ brùin
- 10. Korá kimá
- 11. Orañe(o)
- 12. Blou kla

13. Lila/püs
14. Maron skur
15. Ros
16. Punta (o)
17. Liña/strepi
18. Sirkulo/rònchi
19. Drihuki/triángulo
20. Virkant/virkanchi
21. Kua di e muchanan ta **mes grandi** ku e mucha aki.(1+3)
22. Mustrami e puítu **di mas chikitu**. (1)
23. Kua di e barbanan ta **mes largu** ku esaki. (3+5)
24. Ken tin un karson **mas kòrtiku** ku e mucha hòmbèr aki.(3)
25. Kua di e palunan ta **mes haltu** ku esun aki. (1 +3)
26. Kua mucha ta sintá na e mesa **di mas abou**. (3)
27. Kua mucha hòmbèr ta **mas gordo** ku e mucha muhé aki. (3)
28. Mustrami e hòmbèr **di mas flaku**.(3)
29. Kua kashi ta **mas hanchu** ku e porta aki.(3)
30. Kua mucha ta dreña den e porta **di mas smal**.(2)
31. Den kua makutu bo ta mira **dos** apel.(2)
32. Kua kas tin **tres** bentana.(3)
33. Kua mucha ta yega **promé**.
34. Mustrami e **di kuater** mucha den rei.
35. Tin 3 para riba dak. Den kua di e palunan bo ta mira **menos** para ku riba e dak aki. (1)
36. E boton **mei mei** di un di e payasonan (clown) ta pretu. Kua boton. (3)
37. Kua mucha tin **mes tantu** blas ku e mucha hòmbèr aki. (3)
38. Mustrami e **delaster** mucha den e rei.
39. Den kua baki tin **mas hopi** piská ku tur. (1)
40. Kua vas tin **mas tiki** flor ku tur. (2)
41. Riba un plachi **tur** e muchanan tin un pèchi bisti. Riba kua plachi? (3)
42. **Algun** mucha so ta sintá riba banki. Riba kua plachi bo ta mira esey. (3)
43. Na unda bo ta mira **mitar** bolo. (2)
44. Riba kua plachi e glas ta **yen**. (2)
45. Yefrou ta kue e bòter **bashí**. Na unda. (1)
46. E pushi ta **den** e makutu. (1)
47. Na unda e mucha ta pone e outo **riba** e kaha. (3)
48. Unda bo ta mira un raton **bou di** un kashi. (3)
49. E bùs ta pará **dilanti** di e outo. Na unda bo ta mira esey. (2)
50. E palu ta para **tras di** e kas. (2)
51. Na unda bo ta mira ku e muchanan ta sintá **banda di** otro. (1)
52. Kua di e hòmbèrnan ta kita bai **man robes**. (1)
53. Kua di e flechanan ta mustra na **man drechi**. (1)
54. E kaha ta para **entre** e kas i e palu. (1)
55. E ber i e pòpchi ta sintá **kara ku kara**. (3)
56. **Mientras ku** e mucha muhé ta laba man, e mucha hòmbèr ta skeiru su djente. (2)
57. E mucha hòmbèr a pinta un mucha muhé **promé**.(1)
58. Sherwin ta kome su apel **delaster**. (1)
59. Tio ta bisti su sapatu **promé** ku e bisti su sombré. (2)
60. Lina a bisti su pèchi **despues** ku ela bisti su buts (lars). (3)



61. **Ounke** awa seru ta kai, Djibi ta sali riba su baiskel. (2)
62. E glas **no** ta yen **ainda**. (3)
63. E hòmbèr ta kome **un** bakoba **mas**. (3)
64. Tico no ta bai kore baiskel **pasobra** awa seru ta kai. (3)
65. Si Juny tabata poko mas grandi, e por a kue e apel. (2)

### Productieve Woordenschattoets

- |                          |                      |
|--------------------------|----------------------|
| 1. Kome                  | 21. Chupon (chupou)  |
| 2. Kuchú(kuchiu)         | 22. Wesu(o)          |
| 3. Hari                  | 23. Karga (verbo)    |
| 4. Kranchi               | 24. Spada            |
| 5. Nanishi               | 25. Kabei di wowo    |
| 6. Faha                  | 26. Wesu(o) di piská |
| 7. Pushi                 | 27. Operá            |
| 8. Frishidèr (frishidèl) | 28. Teblachi         |
| 9. Pasa angua (prek)     | 29. Promenton        |
| 10. Kaminda/kaya         | 30. Sprui (verbo)    |
| 11. Sende                | 31. Sia              |
| 12. Hilu(o)              | 32. Dalakochi        |
| 13. Zip (er)             | 33. Enk              |
| 14. Renchi               | 34. Senk             |
| 15. Raton                | 35. Hala lechi       |
| 16. Pera                 | 36. Garoti           |
| 17. Ganchu(o)            | 37. Sleip            |
| 18. Skeiru(o)            | 38. Kachu(o)         |
| 19. Patía                | 39. Barí             |
| 20. Siboyo               | 40. Feilu(o)/        |

### Receptieve Woordenschattoets

- |                     |                    |
|---------------------|--------------------|
| 1. Basora           | 31. Fió            |
| 2. Kabei            | 32. Spenrá (g)     |
| 3. Kuchara          | 33. Mansa (verbo)  |
| 4. Kore             | 34. Flecha         |
| 5. Yora             | 35. Riu            |
| 6. (H)uñá           | 36. Ola            |
| 7. Trapi            | 37. Palom(b)a      |
| 8. Yabi             | 38. Meskla (verbo) |
| 9. Piská            | 39. Hilchi         |
| 10. Landa           | 40. Powis          |
| 11. Peña (verbo)    | 41. Kayon          |
| 12. Skonde          | 42. Medaya         |
| 13. Fòrmu(o)        | 43. Balansa        |
| 14. Laba (pañá)     | 44. Sembra         |
| 15. Lachi           | 45. Baranka        |
| 16. Baha (foi outo) | 46. Mosaik(o)      |
| 17. Pèncchi         | 47. Trose          |
| 18. Supla           | 48. Pos            |

- |               |                       |
|---------------|-----------------------|
| 19. Pusha     | 49. Arma              |
| 20. Primi     | 50. Orkesta           |
| 21. Hacha     | 51. Kueba             |
| 22. Bende     | 52. Drecha            |
| 23. Koba      | 53. Kalakuna          |
| 24. Músiko    | 54. Isla              |
| 25. Waya      | 55. Pòchi (di) enk    |
| 26. Lombrishi | 56. Pididó di limosna |
| 27. Stiwa     | 57. Sefta (verbo)     |
| 28. Pisa      | 58. Inundashon        |
| 29. Dashi     | 59. Lagadishi         |
| 30. Stampía   | 60. Oséano/osean      |

# Zinsimitatietaaak

Opgave	Funcțiewoorden	Zinspatroon
1. E hòmber <b>ey</b> a kumpra <b>un outo nobo nobo</b>	e...ey	un outo nobo nobo
2. Mi <b>no</b> a kome <b>nada</b> di e bolo <b>ora m'a yega kas.</b>	no...nada	ora m'a yega kas
3. Semper nos ta bai hunga <b>den e parke band'i</b> nos kas.	banda	den e parke
4. <b>Ta Lina ta</b> e mucha <b>di mas</b> <b>haltu</b> den e klas aki.	di mas haltu	Ta Lina ta
5. <b>Ki dia</b> Tina <b>por keda</b> <b>drumi</b> serka su tanta?	ki dia	por keda drumi
6. <b>Na</b> nos skol tin <b>tres mucha</b> ku a nase na Aruba.	na	tres mucha
7. Su mama sa <b>dikon</b> e <b>mester</b> <b>a bai</b> serka mener ayera?	dikon	mester a bai
8. Olga <b>tin ku</b> saka tur su pañá foi e <b>kashi grandi</b> aki.	tin ku	e kashi grandi aki
9. E <b>no</b> a haña un sak'i papel den <b>kashi di Wien.</b>	no	kashi di Wien
10. M'a kome un bakoba <b>pasobra</b> mi <b>tabatin</b> hamber.	pasobra	tabatin
11. E muchanan den <b>su</b> klas <b>gusta hunga kore kué.</b>	su	gusta hunga kore kué
12. <b>Na unda</b> ruman hòmber di Netty a bai keiru <b>ku su</b> <b>kachó?</b>	na unda	ku su kachó
13. Ayera m'a mira un pushi <b>kana ketu ketu</b> tras di un raton.	tras	kana ketu ketu
14. Ora e raton a miré, ela <b>kore bai skonde</b> bou di un kashi.	e	kore bai skonde
15. Mi no <b>por a drumi</b> mas ora e mucha <b>a kuminsa</b> yora.	a kuminsa	por a drumi
16. Chela <b>mester</b> purba kome <b>mes tantu</b> ku su ruman muhé.	mester	mes tantu
17. Mi por kore duru <b>ma</b> mi ruman ta kore <b>hopi mas</b> <b>duru</b> ku mi.	ma	hopi mas duru
18. <b>Maikel su tata</b> tin hopi baka, kabai i porko.	i	Maikel su tata
19. Ora nos <b>bai laman</b> nos ta keda henter dia <b>den awa.</b>	bai laman	den awa
20. Dia mi wela a hasi aña, nos a <b>duné un bunita</b> <b>bukèt</b> di flor.	a duné	bunita bukèt



## Tekstbegrip

### Verhaaltje 1

Awe tin fiesta na skol. Yefrou a hasi añá.  
E klas ta tur dòrná ku blas.  
Yefrou a bisti un pèchi di fiesta.  
Tur mucha ta kontentu. Rèndi ke kanta un kantika pa yefrou.  
E ta subi para riba su stul.  
E ta pensa i pensa pero e no ta kòrda mas.  
'M'a lubida', e ta bisa.  
Yefrou ta puntra : 'bo'n ta kanta pami?'  
I yefrou ta gaña yora.

### Vragen

1. Ken a hasi añá awe ? (yefrou)
2. Kiko jefrou a bisti riba su kabes ? (un pèchi)
3. Ken ta subi para riba su stul ? (Rèndi, un mucha)
4. Rèndi ta kanta un kantika ? (no)
5. Yefrou ta yora di bèrdè ? (no)

### Verhaaltje 2

Tur hende den kas ta yuda traha un bolo.  
Awe nochi tin bishita ta bin. Kenny tambe ta yuda.  
E ta buska suku den kashi. Ai no, mamai ta bisa di repente.  
Nos no tin basta webu pa e bolo. Kenny mester kore bai kumpra webu.  
Na punta di hanchi e ta mira un hòmbèr ta subi den un palu grandi.  
E hòmbèr ta bai kap e takinan diki di e palu.  
Kenny ke mira kon e ta bai hasi esei.  
E ta keda para wak te ora nochi sera.  
Ata, ela lubidá limpi riba e webunan.

### Vragen

1. Kiko tur hende ta yuda traha? (bolo)
2. Kiko Kenny mester bai kumpra ? (webu)
3. Kiko e hòmbèr ta hasi den e palu? (kap e takinan)
4. Kenny a kumpra e webunan ? (no)
5. Tin bolo pa bishita awe nochi ? (no)

### Verhaaltje 3

Ta diarason atardi i manera bo sa no tin skol awe tardi.  
Suzie no sa kiko e mester hasi. E n' tin gan'i hasi nada awe.  
Pesei e ta bai sinta riba un muraya dilanti su kas.  
Ata dos mucha hòmbèr ta kana bin. Nan ta hunga ku un bala.  
Di ripente e bala ta lora bai riba kaya.  
E muchanan ta para na kantù ta mira unda e bala ta bai.  
Ata un outo ta bin. E mester wanta brek.  
Ora e outo ta sigui kore nan ta mira e bala ta sigui lora na otro banda di kaya.  
Danki dios nada no a pasa, Suzie ta pensa.

### Vragen

1. Suzie tin skol awe tardi ?(no)
2. Na unda Suzie ta bai sinta ? (riba un muraya/dilanti su kas)
3. Ken ta kana bin ? (dos mucha hòmbèr)
4. E muchanan ta kore subi kaya ? (no)
5. Outa a dal e muchanan ? (no)

### Verhaaltje 4

Mamai ta den kurá ta mua mata. Paden tin dos mucha ta hunga.  
Nan yama Lisa ku Maiky. Nan ta hari pasa prèt.  
Tur dos tin un blas den nan man. Nan a mara e blas na un kabuya.  
Awor nan ta kore tras di otro den sala. Nan ta purba kita otro su blas.  
Riba un mesa mei mei di sala tin un skalchi di glas masha bunita.  
Lisa ta kore dal den e mesa. E mesa ta kai abou.  
Mamai ta kaba di mua mata i e ta bin paden.  
E ta mira e glas kibrá i ta bisa : 'mi ta masha rabiá'.

### Vragen

1. Kiko mamai ta hasi den kurá ?(mua mata)
2. Ku kiko e muchanan ta hunga ? (blas)
3. Kiko tin mei mei di sala ?( un mesa, un skalchi)
4. E skalchi a kibra ?(si)
5. Ken a kibra e skalchi? (Lisa, e mucha muhé)

**BIJLAGE 1.2 : NEDERLANDSE VERSIE****Klankmanipulatietoets**

Opgaven	Medeklinkers	Klinkers	Klankdistributie
1. vel - veel		*	
2. beer - peer	*		
3. kwast - kast			*
4. dik - tik	*		
5. rit - riet		*	
6. zoon - zoen	*		
7. kas - kaas		*	
8. ton - tong	*		
9. luik - leuk		*	
10. kurk - kruk			*
11. veel - viel		*	
12. kaars - kaas			*
13. vol - wol	*		
14. rus - reus		*	
15. haas - gaas	*		
16. maan - naam			*
17. gil - geel		*	
18. zijn - sein	*		
19. lat - rat	*		
20. bon - boon		*	
21. bas - das	*		
22. pit - pet		*	
23. mat - nat	*		
24. vel - fel	*		
25. bang - bank			*

**Cognitieve Begrippen**

1. Wit
2. Groen
3. Geel
4. Zwart
5. Rood
6. Licht groen
7. Blauw
8. Grijs
9. Bruin
10. Donker rood
11. Oranje
12. Licht blauw
13. Paars
14. Donker bruin
15. Rose



16. Punt
17. Lijn
18. Cirkel
19. Driehoek
20. Vierkant
21. Wie is **even groot** als het eerste kind ? (3)
22. Wijs het **kleinste** kuiken aan. (1)
23. Welke baard is **even lang** als deze baard? (3+5)
24. Welk meisje heeft een **kortere** broek aan dan deze jongen? (3)
25. Welke bomen zijn **even hoog** (1+3)
26. Welk kind zit aan de **laagste** tafel (3)
27. Welke jongen is **dikker** dan dit meisje? (3)
28. Wijs de **dunste** man aan. (3)
29. Welke kast is **breder** dan de deur. (3)
30. Welk kind gaat door het **smalste** deurtje. (2)
31. In welke mand liggen **twee** appels. (2)
32. Welk huis heeft **drie** ramen. (3)
33. Welke jongen komt als **eerste** aan.
34. Wijs het **vierde** kind in de rij aan.
35. Er zitten vogels op het dak. In de bomen zitten er ook vogels.  
In welke boom zitten er **minder** vogels dan op het dak. (1)
36. Bij één clown is de **middelste** knoop zwart. Wijs die clown aan. (3)
37. Welk meisje heeft **evenveel** balonnen als de jongen. (3)
38. Wijs het **laatste** kind in de rij aan.
39. Wijs de bak aan met de **meeste** vissen. (1)
40. In welke vaas zijn de **minste** bloemen. (2)
41. Op één plaatje hebben **alle** kinderen een hoedje op.  
Wijs dat plaatje aan. (3)
42. Op welk plaatje zitten **sommige** kinderen op de bank? (3)
43. Wijs de **halve** taart aan. (2)
44. Op welk plaatje zie je een **vol** glas. (2)
45. Op welk plaatje pakt de juffrouw de **lege** fles. (1)
46. De poes zit **in** de mand. (1)
47. De jongen zet de auto **op** de doos. (3)
48. Welke muis zit **onder** de kast? (3)
49. Er staat een bus **voor** de auto. (2)
50. De boom staat **achter** het huis. (2)
51. Welke kinderen zitten **naast** elkaar. (1)
52. Welke fietser gaat **linksaf**. (1)
53. Welke pijl wijst naar **rechts**. (1)
54. **Tussen** het huis en de boom staat een kist. (1)
55. Op welk plaatje zitten de beer en de pop **tegenover** elkaar. (3)
56. **Terwijl** het meisje haar handen wast, poetst de jongen zijn tanden. (2)
57. De jongen heeft **eerst** een meisje getekend. (1)
58. Hij eet de appel als **laatste**. (1)
59. **Voordat** Felipe zijn hoed opzet, trekt hij zijn schoenen aan. (2)
60. **Nadat** Rosita haar laarzen heeft aangetrokken zet ze haar muts op. (3)
61. **Hoewel** het regende, ging hij fietsen. (2)

62. Dit glas is **nog niet** vol. (3)  
 63. De man eet **nog** een banaan. (3)  
 64. Jan gaat niet fietsen **omdat** het regent. (3)  
 65. **Als** Achmed wat groter was, zou hij de appel kunnen pakken. (2)

### Productieve Woordenschattoets

- |                  |                |
|------------------|----------------|
| 1. eten          | 21. speen      |
| 2. mes           | 22. kluif      |
| 3. lachen        | 23. laden      |
| 4. kraan         | 24. zwaard     |
| 5. neus          | 25. wimper     |
| 6. riem          | 26. graat      |
| 7. kat           | 27. opereren   |
| 8. ijskast       | 28. dienblad   |
| 9. prikken       | 29. paprika    |
| 10. weg          | 30. sproeien   |
| 11. aansteken    | 31. zadel      |
| 12. garen        | 32. sprinkhaan |
| 13. ritssluiting | 33. inkt       |
| 14. ring         | 34. zinken     |
| 15. muis         | 35. melken     |
| 16. peer         | 36. wandelstok |
| 17. haarspeld    | 37. slijpen    |
| 18. borstel      | 38. horen(s)   |
| 19. meloen       | 39. ton        |
| 20. ui           | 40. vijl       |

### Receptieve Woordenschattoets

- |                |                |
|----------------|----------------|
| 1. bezem       | 31. viool      |
| 2. haar        | 32. spinnweb   |
| 3. lepel       | 33. kneden     |
| 4. rennen      | 34. pijl       |
| 5. huilen      | 35. rivier     |
| 6. nagel       | 36. golf       |
| 7. trap        | 37. duif       |
| 8. sleutel     | 38. mengen     |
| 9. vis         | 39. hiel       |
| 10. zwemmen    | 40. pauw       |
| 11. kammen     | 41. kanon      |
| 12. schuilen   | 42. medaille   |
| 13. oven       | 43. weegschaal |
| 14. wassen     | 44. zaaien     |
| 15. la         | 45. rots       |
| 16. uitstappen | 46. tegel      |
| 17. wasknijper | 47. wringen    |
| 18. blazen     | 48. put        |
| 19. duwen      | 49. wapen      |

- |                |                  |
|----------------|------------------|
| 20. persen     | 50. orkest       |
| 21. bijl       | 51. grot         |
| 22. verkopen   | 52. repareren    |
| 23. graven     | 53. kalkoen      |
| 24. muzikant   | 54. eiland       |
| 25. gaas       | 55. inktpot      |
| 26. navel      | 56. bedelaar     |
| 27. opstapelen | 57. zeven        |
| 28. wegen      | 58. overstroming |
| 29. stropdas   | 59. hagedis      |
| 30. postzegel  | 60. oceaan       |



## Zinsimitatietaak

Opgave	Functiewoorden	Zinspatroon
1. Dat meisje <b>is</b> gisteren van haar nieuwe fiets gevallen	is	haar nieuwe fiets
2. <b>Wanneer</b> is zij met haar vader naar huis gegaan?	wanneer?	met haar vader
3. <b>Die</b> man <b>die</b> daar loopt heeft veel koeien en paarden.	die	die daar loopt
4. Hij heeft <b>geen</b> kippen of honden <b>in</b> zijn tuin.	geen	in zijn tuin
5. Ik <b>kan</b> al heel goed tellen, <b>maar</b> mijn zusje niet.	maar	kan al heel goed tellen
6. Zij gaat nog niet naar school, <b>omdat</b> ze te klein is.	omdat	ze te klein is
7. We hebben gisteren helemaal <b>niets</b> gezien van de grote optocht.	niets	de grote optocht
8. <b>Waar</b> wil je vandaag met de twee honden gaan wandelen?	waar?	wil je
9. <b>Deze</b> groene tas is groter dan die van jouw vader.	groter	deze groene tas
10. Zij wonen <b>naast</b> de slager op de hoek van de straat	naast	op de hoek (van de straat)
11. Wat zullen we vandaag in het park <b>gaan</b> doen?	in	gaan doen
12. In deze klas <b>zijn</b> alle kinderen even groot.	even groot	zijn alle kinderen
13. Heb je de appel <b>die</b> je gekregen hebt gekregen al opgegeten?	opgegeten	die je hebt
14. Wie heeft er gisteren zijn spullen op tafel laten staan?	zijn	heeft (er) gisteren zijn spullen op tafel laten staan?
15. Waarom <b>denk</b> je dat hij niet met ons wil komen spelen?	denk	wil komen spelen
16. Onze twee honden <b>zijn</b> weggelopen gisteren plotseling van huis weggelopen.	zijn	van huis
17. Dat meisje vind ik het <b>liefste</b> meisje van de hele school.	van	het liefste meisje
18. <b>Ze</b> is gisteren naar de dierentuin geweest met haar vader.	ze	is (gisteren) naar de dierentuin geweest
19. <b>Waarom</b> ben je gisteren niet meegegaan naar het feest van Ali?	waarom?	het feest van Ali
20. De poes rende heel hard naar huis <b>en</b> kroop onder de bank.	en	heel hard

## **Tekstbegriptaak**

### **Verhaaltje 1**

Het is feest op school. De juffrouw is vandaag jarig.  
De klas is helemaal versierd. En de juf heeft een feestmuts op.  
Alle kinderen zijn blij. Paul wil een liedje zingen.  
Hij klimt op zijn stoel. Maar hij moet lang nadenken.  
"Ik weet het niet meer", zegt hij.  
De juffrouw vraagt: "Zing jij niet voor mij?"  
En zij doet net of zij huilt.

### **Vragen**

1. Wie is er jarig ? (de juffrouw)
2. Wat heeft de juf op haar hoofd ? (een muts/ een feestmuts)
3. Wie klimt er op een stoel ? (Paul/ een jongetje)
4. Zingt Paul een liedje ? (nee)
5. Moet de juf echt huilen ? (nee)

### **Verhaaltje 2**

Vanavond komt er visite. Iedereen mag meehelpen om een taart te bakken.  
Loek helpt ook mee. Hij zoekt in de kast naar suiker.  
Ach nee, roept moeder plotseling, we hebben niet genoeg eieren voor de taart.  
Loek moet gauw eieren gaan halen.  
Op de hoek van de straat ziet Loek een man in een boom klimmen.  
Die gaat de grote takken wegzagen. Loek wil wel zien hoe de man dat doet.  
Hij blijft kijken tot het donker wordt. De eieren is Loek helemaal vergeten.

### **Vragen**

1. Wat gaat iedereen samen bakken voor de visite ? (een taart)
2. Wat moet Loek gaan kopen ? (eieren)
3. Wat doet de man in de boom ? (takken wegzagen/ klimmen)
4. Heeft Loek de eieren gehaald ? (nee)
5. Is er nu taart voor de visite ? (nee)

### Verhaaltje 3

Het is woensdagmiddag en er is geen school.  
Lucie weet niet goed wat ze moet gaan doen.  
Ze heeft vandaag nergens zin in.  
Daarom gaat ze maar op een muurtje voor het huis zitten.  
Er komen twee jongens aan. Zij spelen met een bal.  
Plotseling rolt de bal de straat op. De jongens staan aan de kant en zien de bal weggrollen.  
Dan komt er een auto aanrijden. Die moet heel hard remmen.  
Als de auto doorrijdt zien ze de bal aan de overkant verder rollen.  
Gelukkig is er niets gebeurd, denkt Lucie.

### Vragen

1. Heeft Lucie vanmiddag school ? (nee)
2. Waar gaat Lucie zitten ? (op een muurtje/voor het huis)
3. Wie komen er aanlopen ? (twee jongens)
4. Rennen de jongens de straat op ? (nee)
5. Heeft de auto de jongens aangereden ? (nee)

### Verhaaltje 4

Moeder is in de tuin bezig de planten te besproeien.  
Intussen zijn Mayra en Bert binnen aan het spelen.  
Ze hebben allebei een ballon opgeblazen. Met een touwtje hebben ze de ballon vastgemaakt.  
Nu rennen ze achter elkaar door de kamer. Ze proberen elkaars ballon te pakken.  
Op een tafeltje midden in de kamer staat een mooie schaal.  
Doordat Mayra er tegen aan loopt valt het tafeltje om.  
Als moeder klaar is in de tuin gaat ze naar binnen.  
Wanneer ze in de kamer komt, ziet ze de scherven op de grond liggen.  
Dan zegt ze : "Ik ben heel erg boos".

### Vragen

1. Wat doet moeder in de tuin ? (planten besproeien/natmaken)
2. Waarmee spelen de kinderen ? (ballonnen)
3. Wat staat er midden in de kamer ? (een tafeltje)
4. Is de schaal kapot ? (ja)
5. Wie heeft de schaal gebroken ? (Mayra, het meisje)



## BIJLAGE 2: METALINGUISTISCHE TOETS

### 2.1 PAPIAMENTU VERSIE

#### 1. Analyse in woorden

1. Mi ta kla.
2. E glas ta yen.
3. Mi ta bai skol.
4. Bolo ta dushi.
5. Tur mucha ta den bùs.
6. Mi por kore duru.
7. E fli ta subi haltu.
8. Mi tin djèm riba mi pan.
9. Tur hende gusta stropi.
10. Ban baña e kachó den laman.

#### 2. Analyse in fonemen

- |        |         |          |           |
|--------|---------|----------|-----------|
| 1. li  | 6. man  | 11. blas | 16. blònt |
| 2. ta  | 7. zím  | 12. tres | 17. drùms |
| 3. as  | 8. kai  | 13. stür | 18. krans |
| 4. so  | 9. fli  | 14. wòrs | 19. skruf |
| 5. kas | 10. awa | 15. slòf | 20. straf |

#### 3. Synthese van klanken

- |          |            |             |               |
|----------|------------|-------------|---------------|
| 1. u-n   | 6. s-è-n   | 11. s-t-u-l | 16. s-p-ò-n-s |
| 2. s-a   | 7. a-k-i   | 12. s-k-è-r | 17. k-r-a-n-s |
| 3. y-u   | 8. sh-o-n  | 13. m-ò-r-s | 18. m-a-n-g-a |
| 4. ò-f   | 9. k-l-a   | 14. k-è-t-s | 19. s-t-r-a-f |
| 5. m-a-s | 10. o-ch-o | 15. p-a-l-u | 20. s-k-r-u-f |

#### 4. Rijm

- |           |             |          |          |             |
|-----------|-------------|----------|----------|-------------|
| 1. buki   | - kashi     | - pia    | - hèmber | : dashi.    |
| 2. kaha   | - sapatu    | - martin | - renchi | : faha      |
| 3. flor   | - wep       | - buki   | - luna   | : lep       |
| 4. kamisa | - pan       | - vas    | - keshi  | : blas      |
| 5. flor   | - wep       | - outo   | - solo   | : bolo      |
| 6. puitu  | - abeya     | - makaku | - para   | : kabritu   |
| 7. pia    | - wep       | - klabu  | - man    | : rabu      |
| 8. buki   | - wowo      | - vas    | - webu   | : kuki      |
| 9. mea    | - nanishi   | - kachó  | - pushi  | : lagadishi |
| 10. blusa | - pôpurèshi | - bala   | - hèmber | : nèshi     |

## 5. Objectivatie

- |             |            |
|-------------|------------|
| 1. wil      | - outo     |
| 2. sapatu   | - kèts     |
| 3. klabu    | - sumpiña  |
| 4. kusinchi | - kama     |
| 5. palu     | - palufriw |
| 6. kaska    | - batata   |
| 7. kandela  | - bela     |
| 8. banki    | - stul     |
| 9. kas      | - bentana  |
| 10. bichi   | - angua    |

## BIJLAGE 2.2: NEDERLANDSE VERSIE

### 1. Analyse in woorden

1. Wim zit stil.
2. Daar gaat de bus.
3. Ik loop op straat.
4. Jullie gaan spelen.
5. Juf heeft een nieuwe jurk.
6. Alle kinderen mogen mee.
7. De poes springt op het kastje.
8. Morgen vieren wij feest.
9. Ik heb drie rode truien.
10. Mijn twee zusjes maken altijd ruzie.

### 2. Analyse in fonemen

- |        |          |           |            |
|--------|----------|-----------|------------|
| 1. uur | 6. boon  | 11. stuur | 16. spons  |
| 2. oom | 7. sla   | 12. trein | 17. struik |
| 3. koe | 8. knie  | 13. feest | 18. sprong |
| 4. zee | 9. ons   | 14. dorp  | 19. worst  |
| 5. gum | 10. echt | 15. krant | 20. helpt  |

### 3. Synthese van klanken

- |          |            |               |                |
|----------|------------|---------------|----------------|
| 1. oo-r  | 6. b-oo-t  | 11. b-r-u-g   | 16. k-w-a-s-t  |
| 2. ui-t  | 7. v-l-a   | 12. t-r-oe-p  | 17. s-t-r-oo-p |
| 3. r-ij  | 8. b-l-ij  | 13. f-ie-t-s  | 18. s-p-r-ui-t |
| 4. l-ui  | 9. e-l-f   | 14. r-u-p-s   | 19. b-a-r-s-t  |
| 5. k-a-m | 10. ie-t-s | 15. p-l-a-n-t | 20. l-aa-t-s-t |

#### 4. Rijm

1. Koe	- paard	- varken	- geit	: baard
2. boek	- boterham	- vaas	- emmer	: kaas
3. bloem	- wip	- auto	- schommel	: schip
4. doos	- telefoon	- plant	- vogel	: roos
5. tafel	- vuur	- boek	- bad	: doek
6. schaar	- snor	- borstel	- kam	: haar
7. hoed	- hand	- bank	- das	: voet
8. tand	- voet	- ring	- ketting	: hand
9. huis	- neus	- kabouter	- deur	: reus
10. hond	- poes	- maan	- neus	: mond

#### 5. Objectivatie

1. ijs	- ijsblokje
2. brievenbus	- brief
3. kaars	- kerstboom
4. politiebureau	- agent
5. kruk	- tafel
6. kleurpotlood	- huis
7. paddestoel	- boom
8. tak	- vlinder
9. baby	- man
10. bed	- kussen



## BIJLAGE 3: OPERATIONALISERING VAN ACHTERGROND-VARIABLEN

### 3.1 OPERATIONALISERING OP CURAÇAO

#### 1. Gezinstaal (vragenlijst ouders)

*(5=solamente papiamentu 4= prinisipalmente papiamentu tin biaha hulandes 3=mes tantu papiamentu ku hulandes 2=prinsipalmente ulandes 1= solamente ulandes 0=otro*

- |   |                   |
|---|-------------------|
| 1. Kua idioma mayornan ta papia ku otro na kas?     | 5...4...3...2...1 |
| 2. Kua idioma mayornan ta papia ku e yunan na kas?  | 5...4...3...2...1 |
| 3. Kua idioma e yunan ta papia ku e mayornan?       | 5...4...3...2...1 |
| 4. Kua idioma e tata ta papia mas tantu na trabou?  | 5...4...3...2...1 |
| 5. Kua idioma e mama ta papia mas tantu na trabou?  | 5...4...3...2...1 |
| 6. Kua idioma mayornan ta papia ku yeffrou di skol? | 5...4...3...2...1 |
| 7. Kua idioma mayornan ta papia ku dòkter di kas?   | 5...4...3...2...1 |

#### 2. Culturele oriëntatie ouders (vragenlijst ouders)

- |  |                                      |
|--|--------------------------------------|
| 1. E tata sa lesa buki ?                         | si/tin biaha/no                      |
| Den kua idioma ?                                 | 5...4...3...2...1...0                |
| 2. E mama sa lesa buki ?                         | si/tin biaha/no                      |
| Den kua idioma ?                                 | 5...4...3...2...1...0                |
| 3. Mayornan sa wak programa di televishon na ... |                                      |
| a. papiamentu                                    | diariamente/tin biaha/nunka          |
| b. hulandes                                      | diariamente/tin biaha/nunka          |
| c. spaño   | diariamente/tin biaha/nunka          |
| d. ingles  | diariamente/tin biaha/nunka          |
| e. Kua di nan ta mas gustá                       | papiamentu/hulandes/spaño/ingles/tur |
| 4. Mayornan sa skucha programa di radio na ...   |                                      |
| a. papiamentu                                    | diariamente/tin biaha/nunka          |
| b. hulandes                                      | diariamente/tin biaha/nunka          |
| c. spaño   | diariamente/tin biaha/nunka          |
| d. ingles  | diariamente/tin biaha/nunka          |
| e. Kua di nan ta mas gustá                       | papiamentu/hulandes/spaño/ingles/tur |
| 5. Mayornan sa lesa korant na ...                |                                      |
| a. papiamentu                                    | diariamente/tin biaha/nunka          |
| b. hulandes                                      | diariamente/tin biaha/nunka          |
| c. spaño   | diariamente/tin biaha/nunka          |
| d. ingles  | diariamente/tin biaha/nunka          |
| e. Kua di nan ta mas lesá                        | papiamentu/hulandes/spaño/ingles/tur |

- |   |                             |
|---|-----------------------------|
| 6a. Mayornan ta haña importante pa e yunan<br>siña papiamentu na skol básiko?                       | si/no/no ta hasi diferensha |
| 6b. Mayornan ta haña importante pa e yunan<br>siña hulandes na skol básiko?                         | si/no/no ta hasi diferensha |
| 6c. Mayornan ta haña importante pa e yunan<br>siña spaño na skol básiko?                            | si/no/no ta hasi diferensha |
| 6d. Mayornan ta haña importante pa e yunan<br>siña ingles na skol básiko?                           | si/no/no ta hasi diferensha |
| 7. Mayornan ta haña ku edukashon den e siguiente idiomanan mester<br>ta obligatorio na skol básiko? |                             |
| a. papiamentu   | si/no/no ta hasi diferensha |
| b. hulandes   | si/no/no ta hasi diferensha |
| c. spaño  | si/no/no ta hasi diferensha |
| d. ingles   | si/no/no ta hasi diferensha |

### 3. Taalcontact kind (vragenlijst leerkracht)

- |   |                       |
|---|-----------------------|
| 1. Kua idioma e mucha ta papia mas tantu<br>ku e muchanan den su klas | 5...4...3...2...1...0 |
| 2. Kua idioma e mucha ta papia mas tantu<br>ku yefrou den klas        | 5...4...3...2...1...0 |

### 4. Taalkeuze kind (vragenlijst kind)

- |   |                       |
|---|-----------------------|
| 1. Kua idioma bo ta papia mas tantu na kas                        | 5...4...3...2...1...0 |
| 2. Kua idioma bo ta papia ku bo amigunan ora<br>bosnan ta hunga   | 5...4...3...2...1...0 |
| 3. Kua idioma bo ta papia mas tantu ku bo bon<br>amigunan na skol | 5...4...3...2...1...0 |
| 4. Bo tin otro amigu na skol ? Kua idioma<br>bo ta papia ku nan   | 5...4...3...2...1...0 |
| 5. Kua idioma bo ta papia ku bo yefrou den klas                   | 5...4...3...2...1...0 |

### 5. Culturele oriëntatie kind (vragenlijst kind)

- |  |                                      |
|--|--------------------------------------|
| 1. Bo sa wak programa di televishon na ... |                                      |
| a. papiamentu                              | tur dia/tin biaha/nunka              |
| b. hulandes                                | tur dia/tin biaha/nunka              |
| c. spaño                                   | tur dia/tin biaha/nunka              |
| d. ingles                                  | tur dia/tin biaha/nunka              |
| e. Kua di nan ta mas gustá                 | papiamentu/hulandes/spaño/ingles/tur |
| 2. Bo sa skucha programa di radio na ...   |                                      |
| a. papiamentu                              | tur dia/tin biaha/nunka              |
| b. hulandes                                | tur dia/tin biaha/nunka              |
| c. spaño                                   | tur dia/tin biaha/nunka              |
| d. ingles                                  | tur dia/tin biaha/nunka              |
| e. Kua di nan ta mas gustá                 | papiamentu/hulandes/spaño/ingles/tur |

- |                                    |                                      |
|------------------------------------|--------------------------------------|
| 3. Bo gusta skucha kuenta na....   |                                      |
| a. papiamentu                      | si/no/no ta hasi diferensha          |
| b. hulandes                        | si/no/no ta hasi diferensha          |
| c. spaño                           | si/no/no ta hasi diferensha          |
| d. ingles                          | si/no/no ta hasi diferensha          |
| e. kua di nan bo gusta mas tantu   | papiamentu/hulandes/spaño/ingles/tur |
| 4. Bo gusta kantika na....         |                                      |
| a. papiamentu                      | si/no/no ta hasi diferensha          |
| b. hulandes                        | si/no/no ta hasi diferensha          |
| c. spaño                           | si/no/no ta hasi diferensha          |
| d. ingles                          | si/no/no ta hasi diferensha          |
| e. kua di nan bo gusta mas tantu   | papiamentu/hulandes/spaño/ingles/tur |
| 5. Bo ke siña papia ....           |                                      |
| a. papiamentu                      | si/no/no ta hasi diferensha          |
| b. hulandes                        | si/no/no ta hasi diferensha          |
| c. spaño                           | si/no/no ta hasi diferensha          |
| d. ingles                          | si/no/no ta hasi diferensha          |
| e. kua di nan bo ke siña mas tantu | papiamentu/hulandes/spaño/ingles/tur |
| 6. Bo gusta papia                  |                                      |
| a. papiamentu                      | si/no/no ta hasi diferensha          |
| b. hulandes                        | si/no/no ta hasi diferensha          |
| c. spaño                           | si/no/no ta hasi diferensha          |
| d. ingles                          | si/no/no ta hasi diferensha          |
| e. kua di nan bo gusta mas         | papiamentu/hulandes/spaño/ingles/tur |
| 7. Bo gusta tende hende papia      |                                      |
| a. papiamentu                      | si/no/no ta hasi diferensha          |
| b. hulandes                        | si/no/no ta hasi diferensha          |
| c. spaño                           | si/no/no ta hasi diferensha          |
| d. ingles                          | si/no/no ta hasi diferensha          |
| e. kua di nan bo gusta tende mas   | papiamentu/hulandes/spaño/ingles/tur |

## 6. Onderwijskenmerken

Vraag aan ouders :

- |  |            |
|--|------------|
| 1. Kuantu tempu e yu a bishitá krèsh/speelschool promé ku<br>ela bai skol preparatorio | ..... luna |
|--|------------|

Vragenlijst leerkrachten :

- |   |                        |
|---|------------------------|
| 2. Kua idioma e dosente ta papia den klas.                          | 5...4...3...2...1...0  |
| 3. Ki idioma ta papia ku e mucha na skol.<br>papiamentu<br>hulandes | ..... ora<br>..... ora |
| 4. E mucha ta kompronde papiamentu ?                                | si/no/mas o menos      |
| 5. E mucha ta komponde hulandes ?                                   | si/no/mas o menos      |



### 3.2 OPERATIONALISERING IN NEDERLAND

#### 1. Gezinstaal (vragenlijst ouders)

(1=alleen Pap 2=vooral Pap soms Ned 3=evenveel Pap als Ned 4=vooral Ned soms Pap 5=alleen Pap)

- |   |                   |
|---|-------------------|
| 1. Wat praten ouders meestal thuis tegen elkaar                                     | 1...2...3...4...5 |
| 2. Wat praat de vader meestal tegen de kinderen                                     | 1...2...3...4...5 |
| 3. Wat praat de moeder meestal tegen de kinderen                                    | 1...2...3...4...5 |
| 4. Wat praten de kinderen meestal tegen de ouders                                   | 1...2...3...4...5 |
| 5. Wat praten de kinderen thuis meestal tegen elkaar                                | 1...2...3...4...5 |
| 6. Wat praten de kinderen meestal tegen vriendjes thuis                             | 1...2...3...4...5 |
| 7. Wat praten de kinderen meestal tegen vriendjes op straat                         | 1...2...3...4...5 |
| 8. Wat praten de kinderen tegen vriendjes uit de eigen<br>etnische groep            | 1...2...3...4...5 |
| 9. Met wie heeft vader overdag het meeste contact.<br>Welke taal gebruikt hij dan   | 1...2...3...4...5 |
| 10. Met wie heeft moeder overdag het meeste contact.<br>Welke taal gebruikt zij dan | 1...2...3...4...5 |

#### 2. Culturele oriëntatie ouders (vragenlijst ouders)

1. Leest vader boeken  
(Ja: vooral in eigen taal/Ja: vooral in het Ned./Ja: in beide talen/Nee)
2. Leest moeder boeken  
(Ja: vooral in eigen taal/Ja: vooral in het Ned./Ja: in beide talen/Nee)
3. Houdt vader van muziek  
(Ja: eigen muziek/Ja: Nederlands muziek/Ja: beide/Nee)
4. Houdt moeder van muziek  
(Ja: eigen muziek/Ja: Nederlands muziek/Ja: beide/Nee)
5. In welke mate maakt het gezin gebruik van de Nederlandse televisie  
(dagelijks/soms/nooit)
6. In welke mate maakt het gezin gebruik van de tv-programma's in eigen taal  
(dagelijks/soms/nooit)
7. In welke mate maakt het gezin gebruik van de Nederlandse radio  
(dagelijks/soms/nooit)
8. In welke mate maakt het gezin gebruik van de radioprogramma's in eigen taal  
(dagelijks/soms/nooit)
9. In welke mate wordt in het gezin een Nederlandse krant gelezen  
(dagelijks/soms/nooit)
10. In welke mate wordt in het gezin gebruik een krant in de eigen taal gelezen  
(dagelijks/soms/nooit)
11. Viert het gezin typisch Nederlandse feesten (b.v. Sinterklaas)  
(Ja/Nee)
12. Viert het gezin typische feesten van de etnische groep  
(Ja/Nee)
13. Vinden ouders het belangrijk dat hun kinderen goed Nederlands leren op school  
(ja/nee/geen mening)
14. Vinden ouders het belangrijk dat hun kinderen onderwijs krijgen in de eigen taal  
(ja/nee/geen mening)

### 3. Taalcontact kind (vragenlijst leerkracht)

1. Hoeveel contact heeft het kind met leeftijdgenoten van de eigen etnische groep binnen schooltijd  
(*veel/weinig/geen*)
2. Hoeveel contact heeft het kind met leeftijdgenoten van de eigen etnische groep buiten schooltijd  
(*veel/weinig/geen*)
3. Hoeveel contact heeft het kind met Nederlandse leeftijdgenoten binnen schooltijd  
(*veel/weinig/geen*)
4. Hoeveel contact heeft het kind met Nederlandse leeftijdgenoten buiten schooltijd  
(*veel/weinig/geen*)
5. Wie is de boezemvriend van het kind  
(*uit eigen etnische groep/Nederlands/overige*)
6. Welke taal spreekt het kind met kinderen uit de eigen etnische groep binnen schooltijd  
(*vooral eigen taal/evenveel eigen taal als Nederlands/vooral Nederlands*)
7. Welke taal spreekt het kind met kinderen uit de eigen etnische groep buiten schooltijd  
(*vooral eigen taal/evenveel eigen taal als Nederlands/vooral Nederlands*)

### 4. Taalkeuze kind (vragenlijst kind)

(1=alleen Pap 2=vooral Pap soms Ned 3=evenveel Pap als Ned 4= vooral Ned soms Pap 5=alleen Pap)

- |   |                   |
|---|-------------------|
| 1. Wat praat je meestal thuis met je vader                    | 1...2...3...4...5 |
| 2. Wat praat je meestal thuis met je moeder                   | 1...2...3...4...5 |
| 3. Wat praat je meestal thuis met je jongere broertjes/zusjes | 1...2...3...4...5 |
| 4. Wat praat je meestal thuis met je oudere broertjes/zusjes  | 1...2...3...4...5 |
| 5. Wat praat je meestal met je vriendjes thuis                | 1...2...3...4...5 |
| 6. Wat praat je meestal met je beste vriend(in) op school     | 1...2...3...4...5 |

### 5. Culturele oriëntatie kind (vragenlijst kind)

- 1a. Wat vind je ervan om op deze school te zitten  
(*leuk/maakt niet uit/niet leuk*)
- 1b. Hoe zou je het vinden om in je eigen land op school te zitten  
(*leuk/maakt niet uit/niet leuk*)
- 1c. Waar zit je liever op school  
(*eigen land/maakt niet uit/Nederland*)
- 2a. Heb je op school vriendjes uit je eigen etnische groep  
(*ja/nee*)
- 2b. Heb je op school Nederlandse vriendjes  
(*ja/nee*)
- 2c. Naast wie zou je het liefst willen zitten in de klas  
(*eigen etn. groep/maakt niet uit/Nederlands*)

- 3a. Vind je eten van je eigen land lekker  
(ja/nee)
- 3b. Vind je Nederlands eten lekker  
(ja/nee)
- 3c. Wat vind je het lekkerst  
(eigen eten/maakt niet uit/Nederlands)
- 4a. Vind je het leuk om een Nederlandse leerkracht te hebben  
(leuk/geen mening/niet leuk)
- 4b. Vind je het leuk om een leerkracht uit je eigen etnische groep te hebben  
(leuk/geen mening/niet leuk)
- 4c. Wat heb je het liefst  
(eigen leerkracht/geen mening/Nederlandse leerkracht)
- 5a. Vind je het leuk om verhaaltjes te horen in je eigen taal  
(ja/geen mening/nee)
- 5b. Vind je het leuk om verhaaltjes te horen in het Nederlands  
(ja/geen mening/nee)
- 5c. Wat vind je leuker  
(verhaaltjes in eigen taal/maakt niet uit/verhaaltjes in het Nederlands)
- 6a. Vind je tv-programma's in je eigen taal leuk  
(ja/geen mening/nee)
- 6b. Vind je tv-programma's in het Nederlands leuk  
(ja/geen mening/nee)
- 6c. Waar kijk je het liefst naar  
(programma's in eigen taal/maakt niet uit/Nederlandstalige programma's)
- 7a. Vind je liedjes in je eigen taal leuk  
(ja/geen mening/nee)
- 7b. Vind je liedjes in het Nederlands leuk  
(ja/geen mening/nee)
- 7c. Wat vind je leuker  
(liedjes in eigen taal/maakt niet uit/liedjes in het Nederlands)
- 8a. Speel je thuis ook met vriendjes uit je eigen etnische groep  
(ja/nee)
- 8b. Speel je thuis ook met Nederlandse vriendjes  
(ja/nee)
- 8c. Met wie speel je thuis het liefst  
(vriendje uit eigen groep/maakt niet uit/Nederlands vriendje)
- 9a. Vind je het leuk om je eigen taal te praten  
(ja/maakt niet uit/nee)
- 9b. Vind je het leuk om Nederlands te praten  
(ja/maakt niet uit/nee)
- 9c. Wat praat je liever  
(eigen taal/maakt niet uit/Nederlands)
- 10a. Vind je het leuk om in Nederland te wonen  
(ja/geen mening/nee)
- 10b. Hoe zou je het vinden om in je eigen land te wonen  
(leuk/geen mening/niet leuk)
- 10c. Waar zou je het liefst willen wonen  
(eigen land/maakt niet uit/Nederland)



## 6. Onderwijskenmerken

Vraag aan ouders :

1. Aantal maanden voorschoolse ervaring : .....

Vragen aan leerkracht :

1. Aantal uren extra lessen Nederlands: .....

2. Waar vinden de extra NT2-lessen plaats  
(in de klas/buiten de klas)

3. Welke methode wordt daarbij gebruikt : .....

# **BIJLAGE 4: FONEEMBESCHRIJVING VAN HET PAPIAMENTU**

## **Consonantkenmerken van het Papiamentu (naar Andersen 1974)**

	Labiaal	Labiodentaal	Alveolair	Palataal	Velair
Obstruent	p b		t d		k g
Affricaat				ʧ ʤ	
Fricatief		f v	s z	ʃ ʒ	x h
Nasaal	m		n	ɲ	
Liquida			l r		
Glijklanken				j	w

## **Vocaalkenmerken van het Papiamentu (naar Birmingham 1970)**

	Klinkerruimte		
Klinkerhoogte	Voor	Midden	Achter
Hoog	i	ü	u
Midden	è e	ù ə	o ò
Laag		a	

**Voorbeelden van consonanten in diverse posities in het Papiamentu**

<b>Consonant</b>	<b>Beginpositie</b>	<b>Middenpositie</b>	<b>Eindpositie</b>
p	palu (boom)	sapu (kikker)	hap (gapen)
b	bala (bal)	abo (jij)	-
m	mas (meer)	kome (eten)	zim (zink)
f	fe (geloof)	afô (buiten)	wif (verdwijn)
v	voto (stem)	aviso (bericht)	-
t	tayó (bord)	tata (vader)	blet (scheermes)
d	dal (slaan)	kada (elk)	-
s	solo (zon)	boso (jullie)	lus (licht)
z	zip (rits)	uzo (gebruik)	-
n	ni (noch)	kana (lopen)	ban (kom)
l	leu (ver)	ala (vleugel)	ral (misselijk)
r	ròm (rum)	kore (rennen)	ser (worden)
ch	chansa (grap)	mucha (kind)	-
dj	djaka (rat)	badjaga (grote mier)	-
sh	shimis (jurk)	kashi (kast)	-
zj	zjilea (schik)	zjozjoli (sesamzaad)	-
ñ	ñapa (toetje)	kaña (suikerriet)	-
y	yu (kind)	kaya (straat)	-
k	kas (huis)	boka (mond)	trùk (vrachtwagen)
g	gai (haan)	bagon	-
g	gesto (gebaar)	-	brùg (brug)
w	wea (pan)	kaweta(niewsgierig)	-
h	hari (lachen)	floho (lui)	-



### Voorbeelden van vocalen in diverse posities in het Papiamentu

Vocaal	Beginpositie	Middenpositie	Eindpositie
i	isla (eiland)	bida (leven)	barí (ton)
e	edat (leeftijd)	tres (drie)	rende (toenemen)
è	ènter (inerten)	bèl (bel/dij)	bèrdè (groen)
ü	-	hür (huren)	-
ù	-	bùs (bus)	-
e	-	tayer (band)	-
a	ami (ik)	bal (waard zijn)	bala (bal)
u	un (een)	bula (vliegen)	malu (ziek)
o	ola (golf)	bos (stem/donder)	bo (jij)
ò	òrdu (orde)	bòter (fles)	zòzò (sufferd)

### Vergelijking van diftongen in het Papiamentu volgens Jonis(1983) en Birmingham(1974)

Jonis		Birmingham
Diftong	Voorbeeld	Diftong
ai	gai (haan)	ai
au	aunke(hoewel)	
ei	ei (daar)	ei
èi	rei(koning)	
eu	leu(ver)	eu
oi	roi(greppel)	oi
òi	plòis (	
ou	blou (blauw)	ow
ui	dui (liefje)	
wi	kuido (zorg)	wi
ùi	sùit (zuiden)	
ia	gatia (kruipen)	ia
ie	dies (tien)	ie
iè	guièl (bretel)	
io	sosio(vriend)	io
iu	fius (stop)	ju
w	friu (koud)	iw
wa	kuater(vier)	wa
ue	nuebe(negen)	we
uè	suèltu(geluk)	
uo	kuota (afbetaling)	wo

**Vergelijking van triftongen in het Papiamentu volgens Jonis en Birmingham**

Jonis		Birmingham
Triftong	Voorbeeld	Triftong
iau	miau	
ieu	bieu (oud)	jew
iou	bakiou	
uai	zuai (zwaaien)	waj
uei	zuei (zwaaihaak)	wei
	yiou (kind)	jiw

# Errata *Taaltalent in ontwikkeling* G. Narain, Tilburg University Press 1995

Vanwege technische problemen zijn er fouten gesloten in een aantal tabellen. Hieronder treft u de verbeterde tabellen aan.

Overzicht:

p. 20	Tabel 3.3
p. 40	Tabel 5.1
p. 48	Tabel 5.6
p. 56	Tabel 5.8
p. 111	Tabel 7.3
p. 112	Tabel 7.4
p. 118	Tabel 7.10
p. 119	Tabel 7.11
p. 129	Tabel 8.10
p. 132	Tabel 8.15
p. 133	Tabel 8.17
p. 134	Tabel 8.19
p. 134	Tabel 8.20
p. 203	Tabel 10.12
p. 208	Tabel 11.2
p. 211	Tabel 11.5
p. 228	Tabel 12.1

*Tabel 3.3: Dalende volgorde van talen op de Nederlandse Antillen en Aruba naar aantal sprekers per eiland (N=1%)*

Aruba	Bonaire	Curaçao	St. Maarten	Saba	St. Eustatius
Papiamentu Engels Spaans Nederlands	Papiamentu Spaans Nederlands Engels	Papiamentu Nederlands Spaans Engels Portugees	Engels Spaans Frans Creools Nederlands Papiamentu Frans	Engels Nederlands Spaans Papiamentu	Engels Nederlands Spaans Papiamentu



Tabel 5.1: Ophouw van de toetsen Papiamentu en Nederlands

Linguïstisch niveau	Deeltaken	Aantal items
Fonologisch	Klankmanipulatie	25
Lexicaal	Produktieve woordenschat	40
	Receptieve woordenschat	60
	Cognitieve begrippen	65
Syntactisch	Zinsimatie	40
Tekstueel	Tekstbegrip	20
	Totaal	250

Tabel 5.6: Onderscheiden begrippen in de Cognitieve Begrippentaak

Categorie	Begrippen	Items	Voorbeeld
Kleur	Basiskleuren	11	Pretu / Zwart
	Lichtintensiteit	4	Maron skur / Donker bruin
Vorm	Geometrische figuren	5	Punto / Punt
	Vormdimensies	10	Mas grandi / Groter
Hoeveelheid	Getallen	4	Promé / Eerste
	Hoeveelheidsdimensies	11	Menos / Minder
Ruimte	Plaats	8	Riba / Op
	Richting	2	Man drechi / (naar)Rechts
Relatie tussen gebeurtenissen	Tijd	7	Mientras / Terwijl
	Oorzaak / gevolg	3	Pasobra / Omdat
	Totaal	65	

*Tabel 5.8: Cronbach's alfa en gemiddelde item-totaalscore- correlaties voor de taaltoetsen Papiamentu en Nederlands*

	Papiamentu		Nederlands	
	Alpha	Rit	Alpha	Rit
Klankdiscriminatie	.92	.63	.87	.50
Cognitieve begrippen	.92	.42	.89	.36
Receptieve woordenschat	.92	.48	.95	.52
Productieve woordenschat	.92	.57	.90	.63
Zinsimatie	.96	.62	.95	.58
Tekstbegrip	.93	.64	.91	.60

*Tabel 7.3: Factorladingen en percentages verklaarde variantie voor de taalscores in het Papiamentu op Curaçao*

	Aanvang kleuteronderwijs	Na 1 jaar onderwijs	Na 2 jaar onderwijs
Cognitieve begrippen	80	71	82
Productieve woordenschat	86	80	73
Receptieve woordenschat	78	77	79
Klankmanipulatie	62	61	56
Zinsimatie	81	79	60
Tekstbegrip	78	71	62
Verklaarde variantie (%)	60	54	48

*Tabel 7.4: Factorladingen en percentages verklaarde variantie voor de taalscores in het Nederlands op Curaçao*

	Aanvang kleuteronderwijs	Na 1 jaar onderwijs	Na 2 jaar onderwijs
Cognitieve begrippen	85	91	88
Productieve woordenschat	91	92	76
Receptieve woordenschat	82	82	90
Klankmanipulatie	52	70	69
Zinsimatie	93	90	88
Tekstbegrip	90	93	89
Verklaarde variantie (%)	69	75	70

Tabel 7.10: Correlaties tussen aspecten van metalinguïstisch bewustzijn en taalvaardigheidsaspecten op Curaçao (P=Papiamentu en N=Nederlands)

	Analyse woorden		Analyse fonemen		Synthese klanken		Rijm		Objectivatie	
	P	N	P	N	P	N	P	N	P	N
1	.08	.07	.19	.18	.14	.25*	.19	.22	.18	.27*
2	.26*	.13	.45**	.28*	.43**	.31**	.40**	.35**	.22	.21
3	.26*	-.12	.19	.11	.17	.22	.34**	.10	.20	.06
4	.16	.05	.39**	.23	.23	.25*	.35**	.32**	.23	.17
5	.22	.08	.10	.27*	.20	.42**	.24*	.29*	.12	.18
6	.28*	.01	.16	.22	.12	.30*	.33**	.27*	.16	.14

1=Klankmanipulatie 2=Cognitieve begrippen 3=Productieve woordenschat 4=Receptieve woordenschat  
5=Zinsimulatie 6=Tekstbegrip

Tabel 7.11: Correlaties tussen aspecten van metalinguïstisch bewustzijn en cognitieve begrippen in het Papiamentu en het Nederlands op Curaçao

	Analyse woorden		Analyse fonemen		Synthese klanken		Rijm		Objectivatie	
	P	N	P	N	P	N	P	N	P	N
Kleur	.11	.08	.06	.17	.03	.16	.12	.14	-.04	.05
Vorm	.17	.06	.31**	.24*	.32**	.29*	.26*	.28*	.27*	.27*
Hoeveelheid	.30*	.21	.40**	.35**	.38**	.44**	.49**	.36**	.27*	.21
Ruimte	.10	.15	.24*	.16	.27*	.17	.00	.37**	.16	.09
relaties	.14	.02	.42**	.19	.37**	.17	.36**	.32**	.04	.22

Tabel 8.10: Samenhang tussen aspecten van gezinstaalgebruik op Curaçao

	1	2	3	4	5	6	7	8
2	.94**							
3	.95**	.95**						
4	.47**	.46**	.50**					
5	.75**	.72**	.74**	.74**				
6	.21	.21	.20	.66**	.48**			
7	.30*	.28*	.25	.17	.19	.07		
8	.37**	.42**	.38**	.14	.45**	.16	.02	
9	.30*	.28*	.30*	.13	.27*	.21	.01	.31*

1= ouders onderling; 2=ouders tegenover kind; 3=kind tegenover ouders; 4=vader tegenover vrienden;  
5=moeder tegenover vrienden; 6=vader op werk; 7=moeder op werk; 8=ouders op school; 9=ouders  
tegenover huisarts.



Tabel 8.15: Samenhang tussen de preferente krantentalen van ouders op Curaçao

	Papiamentu	Nederlands	Engels
Nederlands	-.20		
Engels	.08	.26*	
Spaans	.08	.13	.34**

Tabel 8.17: Samenhang tussen televisietalen op Curaçao

	Papiamentu	Nederlands	Engels
Nederlands	.44**		
Engels	.14	.31*	
Spaans	-.04	.08	-.12

Tabel 8.19: Samenhang tussen aspecten van de eigen cultuur bij ouders op Curaçao

	Vader boeken	Moeder boeken	Televisie	Radio
Moeder boeken	.69***			
Televisie	.15	.09		
Radio	.04	.10	.15	
Kranten	.13	.13	.13	.61***

Tabel 8.20: Samenhang tussen aspecten van de Nederlandse cultuur bij ouders op Curaçao

	Vader boeken	Moeder boeken	Televisie	Radio
Moeder boeken	.00			
Televisie	.17	.00		
Radio	.04	.03	.01	
Kranten	.00	.00	.00	.00

Tabel 10.12: Correlaties tussen aspecten van metalinguïstisch bewustzijn en cognitieve begrippen in het Papiamentu en het Nederlands in Nederland

	Analyse woorden		Analyse fonemen		Synthese klanken		Rijm		Objectivatie	
	Pap	Ned	Pap	Ned	Pap	Ned	Pap	Ned	Pap	Ned
Kleur	-.11	.00	.21	.12	.28*	.12	.20	.20	.12	.02
Vorm	.08	-.05	.23	.04	.28*	.03	.16	.31*	.19	.26*
Hoeveelheid	-.03	-.01	.27*	.17	.25*	.25*	.21	.44*	.31*	.30*
Ruimte	.05	-.02	.10	.20	.22	.09	.05	.46**	.21	.22
Relaties	.04	.17	.26*	.03	.26*	.15	.08	.40**	.04	.37**

Tabel 11.2 : Samenhang tussen aspecten van oriëntatie op de eigen cultuur van Antilliaanse/Arubaanse kinderen in Nederland

	Sch	Vrs	Et	Ler	Lez	Tv	Muz	Vrt	Ta
Vrs	.43**								
Et	.38**	.33**							
Ler	.34**	.21	.48**						
Lez	.36**	.26*	.43**	.60**					
Tv	.24*	.20	.38**	.50**	.52**				
Muz	.33**	.14	.18	.44**	.41**	.42**			
Vrt	.26*	.26*	.30*	.12	.25*	.20	.33**	.34**	
Ta	.20	.17	.47**	.39**	.28*	.34**	.33**	.27*	
Wo	.44**	.19	.19	.47**	.41**	.31*	.38**		.27*

sch=school, vrs=vrienden op school, et=eten, ler=leerkracht, lez=voorleesverhaaltjes, tv=televisieprogramma's, muz=muziek, vrt=vrienden thuis, ta=taal, wo=wonen

*Tabel 11.5: Door Antilliaanse/Arubaanse ouders aangegeven taalgebruik van het gezin in Nederland (%)*

	<b>Papiamentu</b>	<b>Nederlands</b>	<b>Papiamentu + Nederlands</b>
Ouders onderling	77	03	20
Vader tov kind	47	18	32
Moeder tov kind	53	10	37
Kind tov ouders	23	15	63
Kinderen onderling	16	21	63
Kind tov vrienden thuis	25	36	39
Kind tov vrienden straat	16	53	30
Kind tov Ant.vrienden	31	18	52
Contact vader	33	30	37
Contact moeder	71	13	16

*Tabel 12.1: Relatieve scores per meetmoment, taal en context*

	<b>Papiamentu Curaçao</b>	<b>Papiamentu Nederland</b>	<b>Nederlands Curaçao</b>	<b>Nederlands Nederland</b>
Klankmanipulatie 1	81	72	50	60
Klankmanipulatie 2	96 (+15)	85 (+13)	63 (+13)	80 (+20)
Klankmanipulatie 3	95 (+0)	91 (+6)	69 (+6)	89 (+9)
Cognitieve begrippen 1	61	46	28	45
Cognitieve begrippen 2	75 (+14)	63 (+17)	51 (+23)	64 (+19)
Cognitieve begrippen 3	81 (+6)	73 (+10)	58 (+7)	80 (+16)
Receptieve woordenschat 1	52	24	2	20
Receptieve woordenschat 2	63 (+11)	34 (+10)	6 (+4)	30 (+10)
Receptieve woordenschat 3	68 (+5)	36 (+2)	10 (+4)	45 (+15)
Productieve woordenschat 1	65	46	27	43
Productieve woordenschat 2	77 (+12)	59 (+13)	44 (+17)	58 (+15)
Productieve woordenschat 3	80 (+3)	67 (+8)	53 (+9)	74 (+16)
Zinsimulatie 1	68	36	4	34
Zinsimulatie 2	84 (+16)	54 (+18)	7 (+3)	59 (+25)
Zinsimulatie 3	86 (+2)	59 (+5)	11 (+4)	78 (+19)
Tekstbegrip 1	64	35	5	26
Tekstbegrip 2	85 (+21)	64 (+29)	10 (+5)	63 (+37)
Tekstbegrip 3	87 (+2)	78 (+14)	15 (+5)	84 (+21)



Bibliotheek K. U. Brabant



17 000 01425926 2

Tilburg University Press  
P.O. Box 90153  
5000 LE Tilburg

ISBN 90-361-9955-7